

WHEELS OF CHANGE

Insights into the professional
development of teachers
of Dutch as a second language

JOKE DRIJKONINGEN



Supervisor: Prof. dr. Kris Van den Branden

WHEELS OF CHANGE

INSIGHTS INTO THE PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF TEACHERS
OF DUTCH AS A SECOND LANGUAGE

**Proefschrift ingediend tot het behalen van de graad van Doctor in de
Taalkunde door Joke Drijkoningen, 2017**

Promotor:

Prof. dr. Kris Van den Branden

Begeleidingscommissie:

Prof. dr. Judith Hanks

Prof. dr. Geert Kelchtermans

Juryleden:

Prof. dr. Jordi Casteleyn

Prof. dr. Elke Peters



KU Leuven
Faculteit Letteren
Onderzoekseenheid Taalkunde
Onderzoeksgroep Taal & Onderwijs
Centrum voor Taal en Onderwijs

© 2017 Joke Drijkoningen
ISBN: 9789079219087
Printed by Copy De Raaf – Leuven, Belgium

Layout cover (Rose of Jericho): Mireille Kouwenberg

Πάντα χωρεῖ καὶ οὐδὲν μένει
All entities move and nothing remains still.

Heraclitus

ZONDER JULLIE ...

‘TATA! Een boek!’ schreef mijn jongste dochter aan het einde van de aftelkalender die ze voor ons beide had gemaakt. Hier ligt het nu, een resultaat van vier jaar onderzoek. Een resultaat vooral van vele samenwerkingen, veel steun en aanmoedigingen. Zonder jullie was er geen boek geweest. Bedankt, jullie allemaal!

Anna, Norah, Suzan, Ruth, Ilse en Emma, jullie uiteraard in de eerste plaats. Jullie hebben dit onderzoek mogelijk gemaakt door mij open toe te laten, in jullie klassen, jullie huizen en jullie gedachten. Ik heb veel van jullie geleerd, heb jullie met bewondering bezig gezien en hou warme herinneringen over aan onze gesprekken. Bedankt om even mee in jullie leven te hebben mogen binnenglippen.

Kris, bedankt om de zoektocht in dit doctoraat mee aangevangen te hebben. Je hebt me heel veel vrijheid gegeven om er mee aan de slag te gaan en mij ook gesteund in de weg die ik ben ingeslagen. Bedankt voor de gesprekken, over onderzoek, NT2 en de lesgevers, het meelezen en meedenken.

Geert and Judith, thank you for your time and input in the advisory committee. Geert, bedankt om vanuit je pedagogische bril mee naar dit onderzoek te hebben willen blijven kijken en er tijd voor vrij te maken. Judith, it was a lucky coincidence that brought me to you. Your support and your approach of research have motivated and supported me a lot. I hope this collaboration, including our visits, are to be continued.

Monique en Kathelijne, als geen ander kennen jullie mijn onderzoek. Jullie hebben ongelooflijk veel met me meegeleefd en meegedacht. Monique, bedankt voor het typen, van Griekenland tot ziekenhuis, voor de ‘noten van de typiste’ die me vaak deden glimlachen, voor het mee nadenken tussen pot en pint. Kathelijne, bedankt voor soepkes, lezen, slaapplek, feedback, nadenken, ... maar bovenal voor de vele warmte.

Collega’s allemaal, bedankt voor het de vele schouderklopjes, mailtjes en het supporteren. Wat een collega’s! Speciaal dank aan Bart, Carolien, Lies voor feedback, de snelle antwoorden tussendoor, koffietjes, lay-out kwesties en mee

lezen. Goedele, nog eens extra dank om mij op die bewuste zondagavond weer op de been te brengen. Tineke en Lies, collega's van het eerste uur, jullie stonden er steeds, met een luisterend oor en veel kennis van zaken. Rotsen in de branding waren jullie.

Vrienden lief, wat hebben jullie me gesteund! De eindstrijd werd er met momenten zelfs licht van. Katlijn, Katrien, Jeroen, Griet, Matthias, Oliva, Isabelle bedankt voor de berichtjes en het mee aftellen, tot in aantal uren toe. Claudia en Ann, dank je wel voor de koffietjes en de afleiding tussendoor. Elise (en Charlotte!) het leek wel alsof jullie vlakbij waren door al die fotogenieke aanmoedigingen. Ruth, bedankt voor je keukentafel, koffie en mee leven. Ellen en Jan, dank je wel voor jullie bloemen en supporteren. Bert, merci voor de wekelijkse telefoontjes om het einde op te vrolijken. Jeroen, je madeleinekes en je opvang hebben me over de eindstreep geholpen. Piet en Sylke, bedankt voor het krachtvoer en de opvang van de meisjes. Lode, dank je wel dat ik zo op je kon rekenen, voor naleeswerk, stoom afblazen en relativerende, nuchtere kijk op waar we mee bezig zijn. Annemie, merci voor supporteren, je huis ter beschikking te stellen en de HH-opvang. Mireille, je cover heeft het helemaal afgemaakt, de dilemma's vrolijkten de boel op. Speciaal voor jou: 'een dichte buur of verre vriend?'

Familie lief, jullie hebben ook ongelooflijk hard mee afgeteld en meegeleefd. Nu kunnen we vieren. Moeke, je mailtjes, chocolaatjes, bloemetjes, ... maakten de soms lange dagen heel wat dragelijker.

Laird and Jenny, thank you for your thorough corrections and for raising the level of my writings to a C2.

En tot slot, voor de drie grootste schatten in mijn leven, dank je wel. Anthe en Imme voor jullie vrolijke aanmoedigingen: 'Goed schrijven hé, mama, volhouden je bent er bijna', jullie mee aftellen: 'Hoeveel pagina's heb je al van je boek?', jullie vertrouwen: 'Word je beroemd met je boek?' en jullie wijsheid: 'Mijn juf verzint toch nooit alle leuke dingen alleen, dat doet ze samen met anderen.' En bovenal omdat jullie alles altijd weer op de juiste plaats zetten, gewoon door er te zijn. Niko, voor alle steun, van het opnemen van praktische beslommeringen tot liefdevolle steun. Je hebt als geen ander de laatste maanden mee gedragen, je hebt als geen ander de hoogtes en laagtes moeten doorstaan. Je hebt me de ruimte gegeven om dit af te maken. Voor dit alles kan ik je niet genoeg bedanken.

CONTENTS

1. INTRODUCTION.....	1
2. CONCEPTUAL FRAMEWORK	5
2.1 Professional development.....	5
2.1.1 A process of change into professional growth.....	5
2.1.2 Growth from whose perspective?	7
2.1.2.1 Criteria for a good teacher	7
2.1.2.2 The teacher and her beliefs, embedded in a context	9
2.1.3 Growth in what?	14
2.2 Factors nurturing professional growth	15
2.3 The voice of the teacher.....	20
3. METHODS	23
3.1 Constructivist-interpretive paradigm	24
3.2 Methodology: Narrative case study	25
3.2.1 Defining the case.....	26
3.2.2 Embedded in the context.....	26
3.2.3 Rich in description and data collection	27
3.2.4 Focussing on the experiences of the participant	27
3.3 Data-collection	28
3.3.1 Participants and context	28
3.3.1.1 Five teachers Dutch as a Second Language.....	28
3.3.1.2 The Flemish field of Dutch as a Second Language	29
3.3.1.3 The postgraduate course at KU Leuven	30
3.3.2 Phasing and instruments	31
3.4 Data-analysis	35
3.4.1 Five narrative case studies	36
3.4.2 Cross-case analysis	41

3.5	Trustworthiness.....	41
3.5.1	Reflexivity	42
3.5.2	Member checking.....	43
3.5.3	External feedback	44
4.	CHANGES.....	45
4.1	Beliefs of the teachers: what changed	45
4.1.1	In terms of their approach?	45
4.1.1.1	Grammar	46
4.1.1.2	Needs-based	48
4.1.1.3	Outside the classroom	51
4.1.1.4	Role of the teacher	52
4.1.1.5	Interaction.....	54
4.1.1.6	Vocabulary	54
4.1.1.7	Authentic material.....	55
4.1.1.8	Functional and realistic tasks.....	55
4.1.2	In terms of their professional self-understanding?	56
4.1.3	In terms of their working environment?.....	60
4.2	Discussion	62
4.2.1	What had changed?.....	63
4.2.1.1	Changes in three areas.....	63
4.2.1.2	Changes in terms of DSL-approach	66
4.2.2	Relationships between the three areas.....	67
4.2.3	Professional development is a continuous process	67
5.	INFLUENCING FACTORS OF PROFESSIONAL GROWTH.....	69
5.1	The beliefs of the teachers	69
5.1.1	Input containing new insights and ideas	69
5.1.2	Experimentation	73
5.1.3	Reaction of learners.....	75
5.1.4	Interaction and collaboration with colleagues	77
5.1.5	‘Confirmation’	79
5.1.6	Reflection, doubts and puzzlements	82
5.2	Discussion	84
5.2.1	Factors influencing change	84

5.2.1.1	Collaboration and interaction.....	84
5.2.1.2	Reflection	86
5.2.1.3	Input of new ideas and insights	87
5.2.1.4	Experimentation	88
5.2.1.5	Reaction of learners	88
5.2.1.6	'Confirmation'	88
5.2.2	Wheels of change	89
6.	INFLUENCE OF THE POSTGRADUATE COURSE.....	93
6.1	The beliefs of the teachers	93
6.1.1	The postgraduate course provides new insights and new ideas	93
6.1.2	The postgraduate course creates chances to exchange	95
6.1.3	The postgraduate course gives incentives for experimenting.....	96
6.1.4	The postgraduate course confirms teachers' ideas.....	97
6.1.5	The postgraduate course speeds up professional development	98
6.1.6	The postgraduate course creates disharmony	99
6.2	Discussion.....	100
6.2.1	The added value of a formal training programme.....	101
6.2.2	Wheels of change in a formal training programme	102
6.2.3	Disharmony	103
6.2.4	Checklist for an effective formal training programme?	105
7.	CONCLUSION AND RECOMMENDATIONS.....	107
7.1	Limitations.....	108
7.2	Summary of the results	110
7.2.1	Teachers' professional growth	110
7.2.1.1	What changed?	110
7.2.1.2	What caused the changes?	112
7.2.1.3	Wheels of change.....	112
7.2.2	Influence of the postgraduate course.....	113
7.3	Recommendations	114
7.3.1	For teacher educators or trainers and policy makers.....	114
7.3.2	For educators in the DSL field.....	115
7.3.3	For DSL teachers	116
7.3.4	For further research	116

8. REFERENCES	119
9. SUMMARY IN DUTCH	141
10. APPENDICES	145

1

INTRODUCTION

When I was on the home straight to finishing this book, a heading in one of Belgium's leading newspapers caught my attention: '9 Academics Plead: Give the Classroom Back to the Teacher' (De Morgen, 29/08/17). In the article, the nine academics argue for proper discussion and participation in the debate about high-quality education by and with the teachers themselves. As the authors state: 'Everybody wants to say what high-quality education is, but the opinion of teachers doesn't seem to matter much.' It is this perspective of teachers, and respect for what they are doing and thinking that I hold close to my heart. It has been my guideline in the more than fifteen years of working together with teachers of Dutch as a Second Language (DSL). Throughout my collaboration with them, I was always seeking the right balance between what I think of good DSL education, as a researcher and teacher trainer, and to give due respect and recognition to the beliefs and practices of DSL teachers who - with only a few exceptions - want the best for their learners. And it is therefore the teachers who are at the centre of this research.

In the classroom, teachers and learners interact with each other in order to make the students learn and acquire new competencies, related to the subject of the specific classroom. In a DSL classroom, adult migrants learn Dutch, and the goal is to improve their Dutch language proficiency. Although the teachers and learners are working together, it is the teacher who supports the students towards that goal. How teachers act and what they do in the classroom is of great importance to the learning process of the learners. More important still, the quality of the teachers' teaching has an impact on the outcomes of the students (Darling-Hammond & Sykes, 1999; Hattie, 2009; OECD, 2016; Van den Branden, 2012). Or to put it differently, in the words of McKinsey et al. (2007): 'The quality of an education system cannot exceed the quality of its teachers.' (p. 16)

With this in mind, we - my supervisor and I - started a research project about the professional development of teachers of Dutch as a Second Language in adult education for three reasons. Firstly, it was in order to enhance the quality of teaching and hence the achievement of students, the professional development of teachers is considered to play an important role (Borko, 2004; Caena, 2011;

Desimone, 2009; Van den Bergh, Ros, & Beijaard, 2015). Therefore, insights into how the professional development of teachers occurs is of great importance to take into account the factors that stimulate development of teachers.

Secondly, the outcomes of training programmes for teachers are not straightforward. Research shows that there is often a problem of transferring what is taught in courses, workshops or more intensive programmes to classroom practice which, in that context, does not seem to be effective (Borko, 2004; Fraser, 2010; Lieberman & Mace, 2008; Opfer & Pedder, 2011; Poulson & Avramidis, 2003). We are, in addition, involved in a training programme, the postgraduate 'Teaching Dutch as a Second Language' course, provided for (future) DSL teachers at the University of Leuven, Belgium (KU Leuven). When the students in the postgraduate course are observed in the classroom while teaching, they have been repeatedly found to implement what have been taught in different ways, and some of these observed practices seemed to diverge considerably from the content of the courses.

Although second language acquisition (SLA) in adult education enjoys the attention of researchers worldwide (Gass & Mackey, 2012; Simpson, 2011), there is little research interest in the education, pre- and in-service, of language teachers (S. Borg, 2011a). In Flanders, there is hardly any research at all about the acquisition of Dutch as a second language, let alone the professional development of DSL teachers (Padmos & Van Nuffel, 2016). With regard to the professional development of DSL teachers, only one study exists, namely, a survey of DSL teachers on important innovations in DSL teaching (Berben, Frijns, Houben, Drijkoningen, & Van Den Branden, 2012).

We therefore aimed to investigate how DSL teachers develop their professional expertise and what factors influence this development, in the hope that this could be taken up by DSL teacher trainers. We set the teachers in the spotlight to get to know what they thought about their own professional development, and what and how they changed. We therefore followed the progress of five DSL teachers taking the postgraduate course in Leuven over the course of one school year. We talked together about what they were doing in the classroom; what they believed about DSL and themselves as teachers; and about their DSL centre and their colleagues. We let them write about these matters. Throughout all these conversations and reports we questioned the teachers, above all, about what had changed for them in their job and why, in their opinion, this had happened. It gave us insights into the complex process of the teachers' professional development; the complexity of their jobs; what the role of educational training can be; and how they all tried to become better teachers for their learners.

One book, two volumes

In this book, we describe our research process and its results. The book consists of two volumes. One volume describes the five teachers' case studies. For each teacher, we described what she (as all our participants are female, we will use 'she' throughout the book when we talk about a teacher) believed about her classroom practices, about herself as a teacher, about her centre, what had changed for her and why. The collection of these five case studies is to be found at the reverse side of the book. The other volume (this one) is devoted to the theoretical underpinnings of our research; the analysis of the changes observed in the teachers' beliefs and practices; the results, measured across the five teachers, of what had changed, why and how things changed; the conclusions of our research and our recommendations for the field and further research.

Annotations in the citations

As teachers are at the centre of our research, we have included many quotes by these teachers to illustrate what they told or wrote to us. The quotes were, of course originally in Dutch, but for this volume of the book we have translated them into English. The pauses, words that needed to be added or an extra explanation required in order to understand the quote, independently of the whole interview or report have been indicated as follows:

- (...) pause
- [...] part of the original text is left out
- [xxx] added word
- (xxx) explanation of unclear words (e.g. they, it) or DSL-terms (e.g. TPR, roles)

2

CONCEPTUAL FRAMEWORK

Three elements lie at the core of this study: professional development, change/growth and the teacher's perspective. They are the central threads in this research. Everybody can easily assign a meaning to these terms; however, when digging deeper into their essence, many ambiguities arise. Is professional development a process or an outcome? Change: yes, but in what direction - positive or negative? The teacher's perspective - yes, but on what? In the section that follows, our stance towards these concepts is explained, along with the basis of the research.

2.1 Professional development

2.1.1 A process of change into professional growth

An anthology of definitions of professional development sheds light on the different meanings given to it by researchers and on the different emphasis they place on its description. On the one hand, professional development and professional development initiatives are sometimes used as a synonym, as the following definitions show:

Professional development refers to activities that aim to advance teachers' skills and knowledge, with the ultimate aim of improving their teaching practice. (OECD, 2014, p. 85)

Teachers experience a vast range of activities and interactions that can increase their knowledge and skills, improve their teaching practice, and contribute to their personal, social and emotional growth. (Desimone, 2011, p. 68)

The processes, activities and experiences that provide opportunities to extend teacher professional learning. (New South Wales Institute of Teachers, 2007, p.3, cited in (F. King, 2014, p. 92)

Activities developing an individual's skills, knowledge, expertise and other characteristics as a teacher. (Caena, 2011, p. 3)

In these approaches to professional development, both a broader and narrower view on the initiatives may be seen. Sometimes the professional development initiatives are limited to more formal activities, such as training or the courses teachers undertake. Sometimes they are more broadly understood as being several kinds of activities (from a conversation with a colleague to reading professional literature), and experiences.

On the other hand, in other definitions, professional development is not specifically linked to the input, but rather with 'the actual development of knowledge and expertise' (F. King, 2014, p. 92). In that context, the emphasis lies on the process, and professional development then refers to how teachers are developing, as the following quotes illustrate.

Teacher development is a life-long process of growth which may involve collaborative and/or autonomous learning, but the important distinction is that teachers are engaged in the process and they actively reflect on their practices. (Crandall, 2000, p. 36)

Professional development is conceived of as a learning process, resulting from the meaningful interaction between the teacher and their professional context, both in time and space. (März & Kelchtermans, 2013, p. 23)

Teacher professional learning is a complex process, which requires cognitive and emotional involvement of teachers individually and collectively, the capacity and willingness to examine where each one stands in terms of convictions and beliefs and the perusal and enactment of appropriate alternatives for improvement or change. (Avalos, 2011, p. 10)

A clear description of professional development is further hampered by the use of the term 'professional learning' instead of 'professional development'. Whereas some authors use the terms as equivalents (Avalos, 2011; Kelchtermans, 2004; Korthagen, 2017; März & Kelchtermans, 2013), other authors state that there is a difference between the two (O'Brien & Jones, 2014; Sachs, 2011). Even then, the difference is defined in different ways. For Fraser et al. (2007), professional learning refers to the processes resulting in 'specific changes in the professional knowledge, skills, attitudes, beliefs or actions of teachers' (p. 157) and development to 'broader changes resulting in qualitative shifts of aspects of teachers' professionalism' (p. 157). Appova and Arbaugh (2017) make a further distinction. For them, learning implies a more active role for the teacher, in contrast to development where the improvement of the teacher is in the hands of the professional developer.

Whatever inset of professional development is taken, there seems to be one constant aspect that recurs, namely, change. Whether professional development is a delineated activity or a process; whether professional development is in the hands of teachers or in the hands of trainers; whether professional development is similar or different to learning, development always implies that something is changing. These are not just any changes, but are situated on different domains relating to the teaching profession, as will be explained in section 2.1.3. (Growth in what?) What is important to mention here is that change in professional development is associated with a positive process like improvement (Avalos, 2011; Desimone, 2009; OECD, 2014), extension (Day, 1999; F. King, 2014) or growth (Appova & Arbaugh, 2017; Clarke & Hollingsworth, 2002; Crandall, 2000; Guskey, 2002; Strahan, 2016).

When so many different interpretations are offered, it can be beneficial to return to a more general dictionary definition. The Cambridge Dictionary defines development as ‘the process in which someone or something grows or changes and becomes more advanced. It encompasses what is generally underlying in the different definitions of professional development, namely, the process of growth. Broadening the above definition of development to one of professional development, the following definition emerges: ‘Professional development is the process in which someone grows or changes and becomes more advanced in his or her profession.’ In our study, this profession is that of being a teacher, so ultimately, the following definition lies at the core of our study:

Professional development is the process in which a teacher grows or changes and becomes more advanced in his or her teaching.

2.1.2 Growth from whose perspective?

2.1.2.1 Criteria for a good teacher

Professional development linked to becoming a better teacher immediately raises questions such as: ‘What is a better teacher? What is a good teacher?’ and because our study focuses on language teachers: ‘What is a good language teacher?’ Many people have made an attempt to define what characteristics, competencies or classroom approaches are to be expected of a good (language) teacher. Researchers have studied what makes some teachers more effective than others (in terms of reaching better learning outcomes) (Hattie, 2009, 2012, Korthagen, 2004, 2017; Tsui, 2003; Van den Branden, 2016b). Furthermore, stakeholders and policymakers have also defined what they expect of effective teachers (European Commission. Education and Training, 2013). In the field of Dutch as a Second Language, the professional association for DSL teachers has compiled a profile of competencies for DSL teachers (Janssen-van Dielen & Valk, 2010) and the inspectorate of the

Flemish Department of Education and Training that supervises the quality of DSL providers recently formulated recommendations for the integration and DSL courses in Flanders, including what to expect from qualitative DSL teachers (De Niel et al., 2016).

Three remarks need to be made at this point. Firstly, the answer to the question about what constitutes a good teacher may differ according to whose perspective is taken into account. Definitions of what 'a good teacher' means will differ from the perspective of politicians, from the perspective of learners, and indeed, from the perspective of the teacher herself. Moreover, there does not seem to be a generally accepted list of the necessary competencies or knowledge for being a good teacher. Although general categorisations are offered by different authors, these general categorisations differ. For example, the European Commission (2013) agreed on the following minimum requirements for effective teachers: 'teachers should have a specialist knowledge of the subject(s) they teach, plus the necessary pedagogical skills to teach them, including teaching to heterogeneous classes, making effective use of ICT, and helping pupils to acquire transversal competences' (p. 8). Hattie (2012), the Measures of the Effective Teaching Project (K-12 Education Team, 2010) and Van den Branden (2016b) sum up '7 C's' which comprise the behaviour of expert teachers being Care, Challenge, Clarify, Captivate, Confer, Consolidate and Control. While Szplit (2014) gives an overview of around ten researchers who all use different and additional categories of competencies for effective teachers. We may therefore conclude with the words of Korthagen (2017): 'Hence, a possibly inconvenient truth may be that we cannot grasp teacher quality with any standardised list' (p. 397).

Secondly, in addition to these varying definitions, the manner in which teachers translate these competencies into their classroom practices is also another matter. Here too, variation may be found. With regard to the field of Dutch as a Second Language in Flanders, the government, the education inspectorate and the Dutch Language Union describe the importance of a needs-based approach (according to the role that second language learners (want to) take up in society, e.g. a parent, employee or student) and the use of realistic language tasks (De Niel et al., 2016; Devlieger, Lambrechts, Steverlynck, & Van Woensel, 2013; Opleidingsprofiel Volwassenenonderwijs: Studiegebied Nederlands tweede taal - Nederlands tweede taal - Richtgraad 1 - BVR, 2014; Schuurmans & Steverlynck, 2008; Taalunie, n.d.). In other words, a task-based approach to Dutch as a Second Language in Flemish adult education is advised. A considerable amount of research into the implementation of task-based language teaching (TBLT) reveals that the implementation of tasks in the classroom differs individually and that teachers modify it 'to suit their own beliefs on what constitutes good education' (Van den

Branden, 2016b, p. 173) (see also Adams, 2009; Andon & Eckerth, 2009; Bygate, 2015).

Thirdly, and in line with the above-mentioned difference between what research says and what teachers do, we may see that in the field of Second Language acquisition, an appeal is made to bridge the knowledge of researchers and that of teachers in order to support second language learners in the best and most effective ways in learning the new language (R. Ellis, 2010; R. Ellis & Shintani, 2014; Johnson, 2016; Larsen-Freeman, 2009). The starting point of this appeal is that the (practical) experiences and insights of language teachers are important, even necessary, in constructing the knowledge base of SLA and second language teaching. Some researchers understand this merely as a process, in which the teachers inform research of their practical issues or considerations so that research can address these topics. The researchers, for their part, need to make research accessible or suitable for teachers (R. Ellis, 2010). Other researchers see this process more as a co-construction, whereby theory (research) and practice (educational practice) are seen as two equal parts that join and influence each other in order to come to a shared understanding (Johnson, 2016; Poehner & Lantolf, 2010). Whatever focus is chosen, all of these researchers agree that the experiences and the knowledge of teachers have their value and contribute to our understanding of what a good second language teacher may be.

Given these remarks, this study seeks to take the teacher's perspective as a starting point, because firstly, a list of the general accepted competences of a good teacher is a matter for debate, and secondly, teachers also need to have a voice in determining what good teaching is or can be. There are also, however, two other reasons why the teacher's perspective is important, namely, the role of their professional self-understanding and the role of teachers' beliefs in teaching and growth.

2.1.2.2 The teacher and her beliefs, embedded in a context

The teacher's perspective is important, as teaching and professional development are situated in relation to the person of the teacher. The importance of the person of the teacher, what she is and how she thinks, is expressed in the role of professional identity, or professional self-understanding, and the role of the beliefs of the teacher in teaching and professional development. What teachers think about themselves as teachers and about their profession matters in the delivery and the growth of their profession.

The ways in which teachers achieve, maintain, and develop their identity, their sense of self, in and through a career, are of vital

significance in understanding the actions and commitments of teachers in their work. (Ball & Goodson, 1985, p. 18)

Like Ball & Goodson, many researchers underline the importance of taking teachers' self-understanding into account, as this influences their behaviour and ideas (Beauchamp & Thomas, 2009; Beijaard, Meijer, & Verloop, 2004; Canrinus, Helms-Lorenz, Beijaard, Buitink, & Hofman, 2012; De Costa & Norton, 2017; Kelchtermans, 1993, 2005, 2009; Ketelaar, Koopman, Den Brok, Beijaard, & Boshuizen, 2013; Yuan & Burns, 2017; Zembylas, 2003). Aspects of self-efficacy, self-esteem, motivation, job satisfaction, self-confidence, agency and self-evaluation are all related to the teachers' sense of their professional identity (Beijaard et al., 2004). Teachers' identity is generally acknowledged to be dynamic and constructive in nature, and hence, a process and something that changes over time (Beauchamp & Thomas, 2009; Beijaard et al., 2004; Canrinus et al., 2012; De Costa & Norton, 2017). This is encapsulated in the use of the term 'professional self-understanding' by Kelchtermans (2005, 2009), to indicate teachers' 'conception of themselves as teachers' (Kelchtermans, 2009, p. 261). This conception serves as a framework, within which teachers give meaning to what they experience in their job and is at the same time influenced by these experiences. According to Kelchtermans, professional-self-understanding consists of five categories that coincide with the different components of teachers' identity, as found in the above-mentioned authors. These are *self-image* (who am I as a teacher?), *self-esteem* (How well am I doing in my job?), *task perception* (what must I do and accept as tasks to be a proper teacher?), *job motivation* (why am I a teacher?), and *future perspective* (How do I see myself as a teacher in the near future and how do I feel about it?).

The beliefs a teacher holds about herself are just one element of the possible subjects of beliefs that influence her practices. In their review of around 300 articles on teachers' beliefs, Fives & Buehl (2012) distinguish six possible topics of beliefs. In addition to beliefs about themselves, teachers also hold beliefs about their context or environment, content or knowledge, teaching practices, teaching approaches and students. All these beliefs have an influence on the teaching practices and professional development of teachers, as they act as a filter, frame or guide to the way teachers handle situations. Much attention is given to research about the (in)congruity between teachers' practices and beliefs (Basturkmen, 2012; S. Borg, 2003; Fives & Buehl, 2012; Fives & Gill, 2015; Skott, 2015). The focus of our research is not to unravel that relationship. However, the fact that teachers beliefs matter and are intertwined with their practices (Bandura, 1997; M. Borg, 2001; S. Borg, 2003; Calderhead, 1996; Clark & Peterson, 1986; Fives & Buehl, 2012; Levin, 2015; Pajares, 1992; Richardson & Placier, 2001; Woods, 1996; Woods & Çakır, 2011) makes them and their beliefs of paramount importance to understand the professional development, and thus indispensable to our research.

We acknowledge that the term ‘belief’ is a concept that raises many questions and is widely debated (Fives & Buehl, 2012; Fives & Gill, 2015; Pajares, 1992). In this study the following definition by Richardson (1996), is used: ‘Understandings, premises or propositions about the world that are felt to be true’ (cited in Blömeke, Buchholtz, Suhl, & Kaiser, 2014, p. 131).

Although the teacher is therefore at the heart of our research, we cannot separate her from her working context. This context has an influence on her teaching and her professional development (e.g. Avalos, 2011; Borko, 2004; Desimone, 2009; Guskey, 2000; Scribner, 1999; Van Veen, Zwart, Meirink, & Verloop, 2010). The context can be conceived as the working environment in which both a macro-level (policy, regulations, reforms) and a micro-level (school-organisation and -context) operate (Avalos, 2011). In this micro-level, a distinction can be made between structural aspects of the working context, such as for example, course material, infrastructure, the student population, administrative procedures and cultural aspects or the school culture, i.e., ‘the school’s ethos, which means that the staff share opinions and act on the basis of these’ (Postholm, 2012, p. 416) or ‘the deeper level of basic assumptions and beliefs that are shared by members of an organisation’ (März & Kelchtermans, 2013, p. 15). In our study, we shall focus on the micro-level, in other words, the centre or school where the teachers worked. We shall focus on how the teachers positioned themselves towards the structural and cultural aspects in their centre and how these factors influenced their growth (we come back on this in part 2.2 ‘Factors nurturing professional growth’).

Another aspect of the teachers’ context is the subject that they teach. In our case, this is the field of second language acquisition (SLA). To an extent, the knowledge and debates relating to this field influence what may be expected to be addressed in the language courses.

With a history of approximately fifty years, the SLA field is a comparatively young discipline. The search for understanding the linguistic development in a second (as a synonym for additional) language is what distinguishes it from the broader field of applied linguistics. The Douglas Fir Group (DFG, 2016) defines this search as one related not only to linguistic processes and outcomes, but also to broader societal and non-linguistic aspects that influence second language learning.

The field of second language acquisition (SLA) seeks (a) to understand the processes by which school-aged children, adolescents, and adults learn and use, at any point in life, an additional language, including second, foreign, indigenous, minority, or heritage languages, (b) to explain the linguistic processes and outcomes of such learning, and (c) to characterize the linguistic and non-linguistic forces that create and shape both the processes and the outcomes. (DFG, 2016, p. 19)

This approach is a logical step in the process through which the SLA field has evolved in recent years. Where the main focus in the beginning was laid on understanding cognitive processes in second language (L2) learning, the insight that L2-learning cannot happen independently from the social context in which L2-learners operate has found its way into SLA research and is widely supported (R. Ellis & Shintani, 2014; Firth & Wagner, 2007; Han, 2016; Johnson, 2016; DFG, 2016).

This socially-oriented stance has implications for the way proponents of the social turn in SLA approach language and language learners. Firstly, it means that language is not seen as a stable and strict organised system of rules and components to be ‘implemented’ in the brain of the language learner, but rather, language is conceived as an interplay of different semiotic resources, which are the ‘actions, materials and artefacts we use for communicative purposes’ (Van Leeuwen, 2004, p. 285) and that evolves in interaction with other persons (Frijns, 2017; Jaspaert, 2015; Lee, Mikesell, Joaquin, Mates, & Schumann, 2009; DFG, 2016). Secondly, it implies that language and learning a second language are to be considered as driven by the wish of language learners to become part of a community, now and in the future (Johnson, 2016; DFG, 2016), and to establish relationships with others (Tomasello, 2003). As a consequence of these two foregoing aspects, using the language in the real world is fundamental to learning a language (Johnson, 2016; Zuengler & Miller, 2006). Thirdly, in language learning, it is not only cognitive processes but social ones that play a role, as learning develops through social interaction and emotional aspects. In forging relationships with others, the language learner needs to be motivated to engage with them and this engagement to bond is driven by emotion and affection (Lee et al., 2009; Schumann, 2010). In addition, the more L2 learners ‘experience emotionally and motivationally positive evaluations of their anticipated and real interactions, the more effort they will make to participate in them and affiliate with others’ (DFG, 2016, p. 28).

The above-mentioned aspects that play a role in second language acquisition imply an enormous challenge for second language teachers in offering their L2 learners the necessary support to develop their language competencies, and moreover, their ability to communicate and interact in their daily life. This is certainly because ‘variability and change are at the heart of language learning’ (DFG, 2016, p. 29) (see also Johnson, 2016; Larsen-Freeman, 1997; Verheyden, 2010). Every language learner will encounter different people and situations requiring them to communicate and use language; and even when presented with the same circumstances (e.g. in the classroom), they will have different experiences and reactions (Lantolf & Johnson, 2007). In addition, the cognitive abilities of the language learners have an influence on their L2 learning (MacWhinney, 2012) and

therefore creates a degree of variability between L2 learners. A final aspect that leads to differences in L2 development between language learners is their L1 (mother tongue) or knowledge of other languages as these influence their L2 acquisition (N. C. Ellis, 2008; Jarvis & Pavlenko, 2010).

Based on what SLA research have taught us to date, Ellis and Shintani (2014), describe eleven principles (which follow the line of earlier work by Ellis (2005) and Long (2011) about instructed language learning) that can guide L2 teachers in their teaching practices. It is therefore not surprising that one of these principles is that (1)¹ language ‘instruction needs to take into account that there is a subjective aspect to learning a new language’ (R. Ellis & Shintani, 2014, p. 26). L2 learning is more than learning a language *per se*, as it is also about being or becoming a person and a member of a ‘community of practice’ (Lave & Wenger, 1991). Furthermore, in a manner that is also closely linked to a socially-oriented approach to SLA, they formulate five other principles where an emphasis is laid on meaning, interaction, and the individual learner with his or her needs. (2) Language instruction needs to focus on pragmatic meaning (i.e. meaning arising in communication), and (3) L2 learners need the opportunity to interact in the second language. The focus on interaction means creating opportunities for genuine communication (R. Ellis, 2005; R. Ellis & Shintani, 2014; Swain, 1995; Vandommele, 2016). (4) Language learners need the opportunity to produce output. (5) The differences between learners need to be taken into account, in cases where these are linked to their aptitude and motivation. Other authors, in that context, stress that the needs of the learners should also be taken into account (Long, 2011, 2015; Simpson, 2016). (6) Language instruction needs to give priority to an implicit acquisition of forms and language structures as it is this implicit knowledge that ‘underlies the ability to communicate fluently and confidently in an L2’ (R. Ellis, 2005, p. 214). It is through participating in communicative situations that this implicit knowledge develops.

The sixth principle also speaks about giving attention to explicit knowledge of the L2, and the seventh principle (7) similarly stresses the importance of a focus on form (grammatical rules, graphic or phonetic representation of words) in language instruction. Although language teaching needs to give priority to an implicit acquisition of forms and language structures, an explicit approach to, for example, grammar rules is sometimes beneficial for language learning (R. Ellis, 2005; R. Ellis & Shintani, 2014; Norris & Ortega, 2000). These two afore-mentioned aspects can be considered as more controlled aspects of language teaching. Ellis and Shintani's next three principles follow the same approach. (8) Language instruction needs to

¹ We adjusted the numbering of the principles according to our text, and thus the numbering is different from these of Ellis & Shintani.

follow the natural processes (order and sequence) of language acquisition. (9) To learn a language, an extensive and rich input is needed. It is through the exposure to the L2 language that learners can develop their language proficiency (Krashen, 1985, 1994; Robinson, 2011). (10) Language instruction needs to ensure that the L2 learner can develop both a repertoire of formulaic expressions and a rule-based competence. (11) The final principle is related to the assessment of L2 learners' language proficiency. Ellis and Shintani advise the assessment of both free and controlled production in order to gain an insight into learners' L2 development.

These principles are broad ones, and although Ellis & Shintani offer suggestions about procedures for implementing them, they state that 'there is no simple SLA recipe that can be applied to language pedagogy' (p. 27). Although there can be general agreement about the principles, the more concrete they become (translated into procedures) the more they give rise to debate - for example, concerning the balance between implicit and explicit grammar teaching. At the same time, more research is also needed about aspects we do not sufficiently understand, for example, with regard to error correction (R. Ellis, 2010; Ortega, 2011a) or the impact of interaction (Mackey, Abbuhl, & Gass, 2012). It may therefore be clear that although SLA teachers can fall back on some general guidelines or principles, they are also possibly at a loss to understand what these mean or can mean for their practices.

2.1.3 Growth in what?

The above-mentioned view on the influence of beliefs and the teacher's professional self-understanding coincides with a sense-making approach towards professional development. This perspective also starts from the centrality and the beliefs of the teachers as they make sense of new input, insights, experiences or an innovation. It implies that teachers link the things they encounter to what they already think, believe and know in an active and dynamic way (Coburn, 2004; Luttenberg, Imants, van Veen, & Carpay, 2009; Luttenberg, van Veen, & Imants, 2013; Spillane, Reiser, & Reimer, 2002; Van Veen & Lasky, 2005). From the discussion in the previous section, it may be clear that the teachers' professional self-understanding and other beliefs are framing and influencing the process. At the same time, in this sense-making process, what teachers already think and believe can also change. Thus, we can say that there is a reciprocal relationship between the new input, practice or experience and the beliefs a teacher holds.

Similar ideas may be found in the literature on teachers' beliefs. Although discussion is still ongoing as to which beliefs are changeable (Levin, 2015), and if changes in beliefs precede changes in practice or vice-versa (Desimone, 2009; Fives & Buehl, 2012; Guskey, 2002; F. King, 2016; Opfer & Pedder, 2011), there is general

agreement that they influence and therefore change each other (Basturkmen, 2012; S. Borg, 2003; Buehl & Beck, 2015; Sahin & Yildirim, 2016; Zwart, Wubbels, Bergen, & Bolhuis, 2007). This implies that professional development is not only about changes in practice but also about changes in beliefs (Avalos, 2011; Basturkmen, Loewen, & Ellis, 2004; S. Borg, 2003; Desimone, 2009; Kelchtermans, 2009).

Furthermore, when research examines the outcomes of professional development, or rather, the domains on which growth is to be located in order to speak of effective professional development, much emphasis is laid on students' outcomes and on changes in teachers' classroom practices and knowledge and beliefs with regard to these practices (Avalos, 2011; Bakkenes, Vermunt, & Wubbels, 2010; Desimone, 2009; Evans, 2014; Henning, Rice, Dani, Weade, & McKeny, 2017; Kennedy, 2014; Opfer & Pedder, 2011). In addition, other authors indicate that professional development is linked to growth in the area of the teacher as a person. We have already mentioned that the identity of teachers or their professional self-understanding influences their behaviour. We have also mentioned that a teacher's identity develops over time. In that respect, growth in identity or professional self-understanding is in some cases considered as a (desired) result of professional development (Beauchamp & Thomas, 2009; Evans, 2014; Kennedy, 2014; Korthagen, 2004, 2017; Sachs, 2011; Yuan & Burns, 2017) and identity is then not only seen as an influencing factor or a factor that needs to be considered.

We shall take the same starting point as the last-mentioned authors, namely, that professional development is also to be considered as a growth in professional self-understanding. In other words, we assume that professional development is more than an advancement in teaching practices and the thinking or beliefs about these practices. Furthermore, the growth in teachers' self-understanding is part of this and is a concretising of 'advancement in teaching'. It implies that when we wish to capture the professional development of teachers, we also need to look at the growth in aspects relating to the teachers' professional self.

2.2 Factors nurturing professional growth

As we are focusing on professional development as a growth process, we need to consider which aspects nurture this growth. Desimone (2009) distilled a list of five critical features for professional development that lead to an improvement in teachers' practices, on which she found consensus in a broad spectrum of research. These include content focus (focus on the subject that students need to learn and on how students acquire this content), active learning, coherence (with teachers' beliefs and knowledge and with school and state reforms or policy), duration (of a

professional development initiative) and collective participation which can lead to interaction, which is also fruitful for learning.

Five years later, Merchie et al. (2016) used this framework as the basis of a study commissioned by the Flemish Department of Education and Training into the effectiveness of professional development. The researchers extended Desimone's framework and hence, the list of critical features for effective professional development, based on more recent research (e.g. Postholm, 2012; Van den Bergh et al., 2015; Van Veen et al., 2010). Merchie et al.'s list shows a considerable degree of overlap, as content focus, coherence, duration, collective participation and active learning are also to be found in their overview. The aspects they added are pedagogical knowledge (enhancing teaching skills and knowledge), evidence based (input based on research and theory), ownership (the teacher as owner of the process), school- or site-based, and trainer quality.

Other authors also depart from Desimone's list to focus on aspects that are necessary to stimulate professional development (e.g. Appova & Arbaugh, 2017; He, Prater, & Steed, 2011; Opfer & Pedder, 2011; Postholm, 2012). Most underline the importance of these aspects, but at the same time, they add other important aspects that nurture the growth of teachers, for example, collaboration and reflection. The characteristics identified by Desimone are, after all, more linked to formal professional development initiatives and say little about what occurs in informal settings, what is happening in the process of professional development or what teachers do or undergo in order to grow (Boylan, Coldwell, Maxwell, & Jordan, 2017; Evans, 2014). Generally speaking, productive aspects for growth that are often emphasized in research about professional development are: collaboration, reflection, experimenting or active participation, and gaining input relating to content and pedagogical knowledge.

Collaboration is seen as an important stimulator of growth and seems to be a *conditio sine qua non* for professional development (Avalos, 2011; Borko, 2004; Garet, Porter, Desimone, Birman, & Yoon, 2001; Kennedy, 2011; F. King, 2016; Kwakman, 2003; Merchie, Devos, et al., 2016; Strahan, 2016). It encompasses both working together with colleagues in implementing such (new) practices as interaction, conversations or discussions with colleagues about certain ideas and classroom approaches (Grosemans, Boon, Verclairen, Dochy, & Kyndt, 2015; Meirink, Meijer, Verloop, & Bergen, 2009). In that regard, the focus of attention for professional learning communities needs to be understood, whereby communities arise in which teachers learn through interaction and collaboration with colleagues (Little, 2012; Strahan, 2016; Tam, 2015; Van Veen et al., 2010; Vescio, Ross, & Adams, 2008). It may be therefore be obvious that the working context of teachers plays an important role. To make this collaboration possible, there needs not only to be

support (Evans, 2014; F. King, 2014, 2016; Tricarico, Jacobs, & Yendol-Hoppey, 2015), but also a good atmosphere, good relations and shared opinions between colleagues. (Postholm, 2008; Strahan, 2016; Zhu, Devos, & Li, 2011).

Reflection is also considered to be an indispensable element in professional development by many researchers (Avalos, 2011; Çimer, Çimer, & Vekli, 2013; Clarke & Hollingsworth, 2002; Day, 1999; Kelchtermans, 2009; Korthagen, 2017; Postholm, 2008, 2012; Schlessman, 1997; Schön, 1983; Zwart et al., 2007). As Çimer et al. (2013) put it: 'It is generally accepted that reflection is essential for and leads to the professional development and growth of teachers [...] without systematic reflection on practice, a full professional development is unlikely to happen' (p. 136). What exactly is meant by reflection and how it can be put into practice, is explained by researchers in different ways. However, Dewey's (1910, p. 6) definition, 'Active, persistent, and careful consideration of any belief or supposed form of knowledge in the light of the grounds that support it, and the further conclusions to which it tends, constitute reflective thought,' seems to lie at the basis of many conceptualisations (Çimer et al., 2013; Korthagen, 2017).

Reflection encompasses considering things and evaluating them. Through reflection, teachers make explicit what and why things are happening, and they can make sense of what they encounter. Reflection can occur *in* action and *on* action, a distinction made by Schön (1983, 1987), where he respectively addresses reflection that takes place in the midst of the action and reflection that happens after the action. Furthermore, reflection is something that can happen both individually and collaboratively (S. Borg, 2010; Grosemans et al., 2015; Mann, 2005). To have an influence on teachers' professional development, reflection is further specified as a process that needs to be broad and deep or critical (Çimer et al., 2013; Kelchtermans, 2009; Korthagen, 2017). It implies that reflection does not only have to take into account what is happening in classroom, but also, beliefs teachers have about their practices, about themselves and their learners embedded in their working context and that it focuses not only on rational, but also on emotional and motivational facets. It also implies that reflection needs to go further than an action-oriented reflection, which means considering what to do, but needs to take the why-question into account, why things happen the way they happen. In other words, attention needs to be given to a meaning-oriented reflection (Allwright & Hanks, 2009; Hanks, 2015b, 2017a; Hoekstra, 2007; Korthagen, 2017).

According to Dewey (1910, p. 204) 'the occurrence of a problem or a puzzling phenomenon' causes reflection. This is adopted by some authors who also identify 'experiencing friction' as a factor that triggers professional development (Bakkenes et al., 2010; Hoekstra, Brekelmans, Beijaard, & Korthagen, 2009). But not everyone agrees that reflection is caused by a 'negative' experience: curiosity about

understanding what is happening can also generate reflection (S. Borg, 2010), and thus contributes to professional development. Therefore, reflection is not just about problem-solving, but also, understanding the underlying issues and reasons for what is happening, as previously stated. In that respect, some researchers state that puzzlements and not problems need to be at the core of reflection, since these generate profound reflection rather than a quick search for answers on problems encountered in classroom (Allwright & Hanks, 2009; Hanks, 2013, 2015a, 2015b, 2017a, 2017b; Miller, 2009).

A third aspect that stimulates professional development, alongside collaboration and reflection, is *experimenting or trying out things in practice* (Bakkenes et al., 2010; Grosemans et al., 2015; Hoekstra et al., 2009; Kwakman, 2003; Meirink, Meijer, & Verloop, 2007; Meirink et al., 2009; Van Eekelen, Boshuizen, & Vermunt, 2005). The fact that teachers have the opportunity to try out new things, using trial and error, seems to make them grow (Grosemans et al., 2015; Kwakman, 2003). In addition, opportunities for active learning seem to have this positive effect (Desimone, 2009; Opfer & Pedder, 2011; Strahan, 2016). In that regard, Clarke and Hollingsworth (2002) pointed to the importance of the process of enactment in teachers' change, an idea taken up by other researchers (Grossman & McDonald, 2008; Zwart et al., 2007). Enactment is putting the ideas or beliefs a teacher has into practice. It is through enactment that new or different insights arise (Johnson, 2016; Johnson & Golombek, 2016); that reflection is stimulated as experiences or experimentation form an essential part of the reflection process (Çimer et al., 2013; Korthagen, 2017; Korthagen, Kessels, Koster, Lagerwerf, & Wubbels, 2001); and that expertise develops (Grossman & McDonald, 2008). Experimenting and putting ideas into practice demands a supportive working environment, in which there is practical and organisational support (e.g. time and material) and also openness in the teachers' working context to experiment and learn (Clement & Vandenberghe, 2000).

The final factor enhancing growth is *gaining input or insights* related to subject matter knowledge and pedagogical knowledge. (Abu-Tineh & Sadiq, 2017; Desimone, 2009; Grosemans et al., 2015; Johnson, 2016; Johnson & Golombek, 2016; Merchie, Devos, et al., 2016; Shulman, 1986). The importance of gaining insights on the discussions and research findings relating to the teachers' discipline is stressed here (S. Borg, 2010; Freeman & Johnson, 2005; Johnson, 2016; Woods & Çakır, 2011). Although this input may be relevant, the authors stress that a sterile and context-independent transfer does not guarantee the growth of teachers. The input needs to be considered relevant by the teachers and must be embedded within the teachers' activities. Furthermore, it needs to build on what teachers already know and to be coherent with the teachers' beliefs.

It may be clear from the factors listed above that the compartmentalization is an artificial one, as the different factors are complementary and intertwined with each other. For example, as stated above, new insights need to be connected to practice and need to be enacted in concrete situations. In addition, trying out new things should not stand in isolation, but needs to be connected to critical reflection (Çimer et al., 2013; Schön, 1983). Furthermore, reflection and experimentation benefit from collaboration and interaction with others (Meirink et al., 2007, 2009): collaboration and, by extension, support and a good atmosphere create opportunities for experimentation. However, in order to gain insights on professional development and factors that nurture growth, the categorisation and description of different factors can serve as a basis for coming to terms with this complex process. Hence, it should not be assumed that these are the only factors that stimulate change and growth. They are, nevertheless, factors that often recur in research about professional development and we shall therefore use them as a starting point in this study.

In addition to the above-mentioned factors, another possible way of examining factors that nurture growth is from the perspective of the initiative in which teachers participate in order to grow. That growth or professional development can occur in everyday practice is generally accepted (Allwright, 2005; Borko, 2004; Desimone, 2009; Eraut, 2004, 2010; Grosemans et al., 2015; Guskey, 2000; Hargreaves, 1997; Hoekstra, 2007; Hoekstra et al., 2009), but when talking about formal professional development initiatives such as training workshops or courses, this quickly gives rise to debate. On the one hand, there seem to be fundamental doubts as to whether these initiatives serve much purpose (Borko, 2004; Fraser, 2010; Fraser et al., 2007; Poulson & Avramidis, 2003). On the other hand, researchers have been arguing in support of such initiatives and underscore the benefits and opportunities of effective formal training of teachers (Chaaban, 2017; Johnson, 2016; Johnson & Golombek, 2016).

As set out in the introduction to this book, we are involved in a 'Teaching Dutch as a Second Language' postgraduate programme for DSL teachers, and are, of course, interested in the impact of a formal learning programme on the professional development of teachers from that point of view. But there are two reasons why the primary purpose of our research is not to map the effects of this (or another) training programme or evaluate it. This is firstly because there are numerous activities that a teacher can undertake which can contribute to her professional development. Desimone (2009) gives many examples of possible 'learning opportunities', as she termed them (p. 182). Among these are group discussions, mentoring, coaching, 'hallway discussions' and observations. The engagement in a formal training programme is only one among many others. It implies that teachers who follow a training programme will also find many

opportunities to learn. To separate those changes brought about through a training programme from those occurring in other activities or settings would seem an almost impossible task.

The second, and even more important, reason is linked to our approach towards 'standards for a competent teacher'. As we explained in section 2.1.2 'Growth from whose perspective?', we do not believe in a single general list of competences or qualities to be expected from teachers. Mapping the effects of a particular programme, or evaluating the impact of it in terms of what a teacher learned from it, would force us to take a judgmental position: in other words, we would need to judge whether teachers grow towards the standards set by the educational programme. What we are interested in, however, is how a postgraduate programme can play a role in the growth process of teachers and how the teachers conceive its role.

2.3 The voice of the teacher

It should be clear that teachers are at the centre of this research, but they are not just the main focus: more important still, they have been given an even stronger voice. It is the voice of the teacher that counts here. Put another way, we are studying what they believe about their professional development. The reasons for this focus, which have already been highlighted in the foregoing sections, are firstly that studying growth, teaching or learning is not possible in a sterile or objective way: there will always be individual judgements on what teachers need to do or be. Hence, choosing a particular stance or perspective towards the concept of growth is inevitable. There is no single answer that is accepted and subscribed to by every party involved in education - focusing, in this study, on Dutch as a Second Language, - on the standards that a teacher needs in order to develop or grow. Choosing the teachers' perspective is therefore a valid one for us, since what teachers believe about their growth may be considered equally as relevant as those of researchers, policy makers, and so on.

Secondly, as has also been previously mentioned, the teacher's professional self-understanding should not be neglected in the context of teaching and professional development. What a teacher thinks about herself influences the way she teaches and grows. This should be linked to the fact that professional development is considered a sense-making process in which the teacher gives meaning to what she encounters, framed and filtered by her beliefs and frames of references. In other words, professional development is a personal process and the persona of the teacher is at its core, where her beliefs play the main role. In giving the teacher a voice, we can gain insights on what she experiences and how she makes sense of

what she encounters in her workplace or a training programme. Thirdly, as beliefs - not only about herself, but also her classroom practices and influencing factors - are important matters to be taken into account, the voice of the teacher is therefore indispensable. Who other than the teacher can indicate what her beliefs are?

Finally, a further aspect that has not yet been discussed, is the place of the teacher in professional development. We have defined professional development as a process of growth, which means that teachers learn and that they are therefore also learners (Tajino & Stewart, 2016). As with all other learners, placing teachers at the centre of their own learning process is important. That this is already happening with regard to the professional development of teachers, may be seen in such practices as narrative inquiry (Johnson & Golombek, 2002, 2011, 2016), teacher research (S. Borg, 2010), reflective self-study (Attard, 2017) and exploratory practice (Allwright & Hanks, 2009; Hanks, 2015b, 2017a), where the teacher is taking charge of his or her own professional development. It subscribes to the importance of teachers being the agents of their professional development (Van Lier, 2008, 2010; Wermke, 2011; Wyatt & Ager, 2017), and that teachers are individuals with unique needs (Avidov-Ungar, 2016). Hence, the voice of the teacher counts, or as Wermke (2011) put it: 'If teachers are regarded as agents of their own development, studies that emphasise the perspective of teachers are needed.' (p. 669)

We are not the first to give the teacher a voice in research. In the research field that addresses teachers' beliefs, what teachers believe about their practices, learners, working context and professional selves is clearly heard (Basturkmen et al., 2004; S. Borg, 2003; Fives & Gill, 2015; Phipps, 2009; Song, 2015). The aim of these studies is principally to clarify what these beliefs are and how those beliefs are influencing teachers' practices. There is, however, little research into teachers' beliefs concerning their professional development or what they believe in terms of their growth, both with regard to what has changed as how they believe this happened. In the research strand relating to professional development, the voice of teachers is frequently heard. They are asked about what they think about certain specific aspects relating to professional development, such as identity (Bukor, 2015), school culture (Zhu et al., 2011) or collaboration (Kennedy, 2011). When perceptions of teachers' ideas are placed under the spotlight in professional development research, this is also often linked to a reform or a specific education or training programme (Avidov-Ungar, 2016; Chaaban, 2017; Ion & Iucu, 2016; Strahan, 2016). However, little attention is given to an intensive, longitudinal questioning of teachers' ideas with regard to the process they undergo in their development as teachers, where practices, beliefs and identity are taken into account and where the influence of a training programme and their daily practices are both considered. Certainly, in the field of second language teaching, we lack that focus.

3

METHODS

In examining the personal growth of teachers of Dutch as a Second Language, beliefs, professional self-understanding and various growth-stimulating factors interact with each other; several different outcomes are possible; both informal and formal professional development initiatives exert an influence, and the teachers' own views play an essential role. Given that context, this study addresses the following research questions:

1. How do teachers of Dutch as a Second Language grow in their profession over a timespan of one school year?
 - a. What, in their view, has changed with regard to their teaching approach, encompassing both classroom practices and beliefs?
 - b. What, in their view, has changed with regard to their professional self-understanding?
 - c. Which factors do they believe play a role in these changes?
 - d. How, in their view, do these factors influence the above-mentioned changes?
2. Based on the answers to questions a – d, what conclusions can be drawn with regard to the influence of a one-year training course on the teachers' professional growth?

In order to get an answer to these questions, we conducted a qualitative, interpretive study whose first phase consisted of five narrative case studies of five teachers of Dutch as a Second Language (DSL) and whose second phase focused on a cross-case analysis of these five case studies. In what now follows, we shall first of all explain the paradigm that underlies our study, followed by arguments and an explanation of our methodology. We shall then set out a description of our participants; the context of Dutch as a second language in Flanders and the postgraduate course; the data-collection and data-analysis. We shall close this chapter with a discussion of our study in the context of its trustworthiness.

3.1 Constructivist-interpretive paradigm

Our research is situated in a constructive-interpretive paradigm. This means that we look to reality, truth and knowledge as concepts that are socially constructed by individuals in interaction with others and with their environment, and that we assume that ‘reality is not an objective entity; rather, there are multiple interpretations of reality’ (Merriam, 1998, p. 22). This entails that we embrace a relativist ontology and a subjectivist epistemology (Denzin & Lincoln, 2011). The former refers to our belief that what is deemed to be a reality is dependent on the person, and that each phenomenon is understood or interpreted differently depending on the individual (Lincoln, Lynham, & Guba, 2011; Phipps, 2009), without claiming the superiority of certain opinions above others. The latter implies that we assume that the knowledge of a phenomenon or a reality is constructed by each individual, in interaction with his or her surroundings, or in the case of research, through the interaction between the researcher and the participant (Denzin & Lincoln, 2011).

Hence, research within this paradigm is not searching for ‘a reality’, but is seeking people’s ideas about a phenomenon (Starman, 2013), and tries to explain and understand that phenomenon ‘within the frame of reference of the participant’ (Ponelis, 2015, p. 538) and their social context. Furthermore, a constructivist-interpretive paradigm implies that we as researchers need to interact with our participants in order to interpret their ideas, and how the participants perceive these, embedded in a social context (Lincoln et al., 2011). Moreover, the paradigm implies that we are not looking for a mere description of a phenomenon, i.e., professional development, but are questioning why and how this phenomenon develops over time (Elliott & Timulak, 2005).

A constructivist-interpretive approach makes it possible to unravel a complex phenomenon that is intertwined with the person and his or her context. Professional development is such a phenomenon that cannot be examined without taking the person and the context into account, as stated in our conceptual framework (Chapter 2). In addition, by employing this approach we can give voice to the participants, because only with their voices can we do justice to our view that multiple realities exist and that there is no superior truth. Our research questions, which are embedded in this paradigm, have brought us to the methodology of narrative case study. This methodology is explained in the next paragraph.

3.2 Methodology: Narrative case study

In the first part of our study we set up five narrative case studies. A case study is defined by Stake (1995) as ‘a study of particularity and the complexity of a single case, coming to understand its activity within important circumstances’ (p. xi). A case-study approach means that a case, a bounded entity (see 3.2.1), is studied in an intensive and holistic way, which makes it possible to gain an in-depth insight into a complex, real-life phenomenon (Duff, 2008; Merriam, 1998; Stake, 2005; Yazan, 2015). The fact that we wish to study such a complex phenomenon as professional development relating to the specific cases of DSL-teachers undertaking a one year training course led us to the case study approach. Furthermore, the case study approach underlines the importance of the embeddedness of the case in its environment and context (Duff, 2008; Flyvbjerg, 2011; Merriam, 1998; Stake, 2005). As we described in our conceptual framework, teaching and professional development cannot be isolated from the context in which the teacher operates. The context therefore needs to be taken into account in order to understand the teachers’ actions and development. A case study makes it possible to map the broader context of the case and the relationships between the case and the environment (see 3.2.2).

For the purposes of this research, we adopted a particular type of case study, namely, the narrative case study. In reading about beliefs (Basturkmen, 2012; Fives & Gill, 2015) and narrative inquiry (Clandinin, 2013; Connelly & Clandinin, 1990; Sarasa, 2014), we came to the conclusion that the use of narratives is an interesting input to our study, as we are, after all, interested in the experiences and beliefs of our participants. Our main focus is on the changes that our participants report (narrate) themselves and on their accounts of the factors that influence those changes. We want to define and study changes (with regard to professional development) from the perspective, and through the eyes, of the teachers themselves. Narrative accounts are considered by different authors as a recommended approach in capturing the experiences and beliefs of the participants (Connelly & Clandinin, 1990; Etherington & Bridges, 2011; Johnson & Golombek, 2016; Olafson, Grandy, & Owens, 2015). We therefore concluded that a focus on narratives of the teachers could give us profound insights into what they believed had changed and how they experienced these changes.

We are not the first to use the term ‘narrative case study’. Etherington and Bridges (2011) employed it in their article: however, a clear definition of ‘narrative case study’ was not offered by the authors. An email communication with the first author revealed that her starting methodology was narrative inquiry – defined as ‘research [that] seeks out how people make meanings of their experiences, and recognises that meanings are multiple and context dependent’ (Etherington &

Bridges, 2011, p. 12) - and that she added 'case study' afterwards. The term 'case study' is for her a part of narrative inquiry. By contrast, Flyvbjerg (2006) looks toward narratives as a part of case studies, as the following quote illustrates: 'Case studies often contain a substantial element of narrative' (p. 21). Creswell (2012), on the other hand, approaches narrative research and the case-study as two different approaches in qualitative research. We mention this to highlight how diffuse the definitions of different approaches can be in qualitative research. In this study, we will define narrative case study as a case study (as defined in the first paragraph of this section) in which the narratives of the teachers are conceived as the main and necessary source in order to gain insight on the specific case.

In the above description, important characteristics of a (narrative) case study as a bounded entity and the relationship to the environment or context have already been outlined. Other characteristics that are important in a (narrative) case study are the richness in data-collection and data-description (Flyvbjerg, 2011; Merriam, 1998), and a focus on the perspective and experiences of the participants (Etherington & Bridges, 2011; Gall, Gall, & Borg, 2003; Johnson & Golombek, 2002). In the sections that follow, we shall explain our methodology in greater depth, based on these characteristics. A more detailed account of data-collection is to be found in section 3.3.

3.2.1 Defining the case

Using a case, understood as a bounded entity, is the crucial factor when speaking about a case study, where a clear delineation of the unit is necessary (Duff, 2008; Flyvbjerg, 2011; Merriam, 1998; Stake, 2005). We wish to investigate how professional development occurs from the point of view of teachers of Dutch as a Second Language in adult education. The cases we selected were five teachers of Dutch as a Second Language in adult education who already had experience in teaching DSL (for at least one year). Prior to the onset of our study, they had not yet followed a postgraduate DSL course, but they then went on to participate in the postgraduate 'Teaching Dutch as a Second Language' course. The manner in which we selected our five participants is explained further in section 3.3.1. Our case was also bounded in time, as we studied the teachers during the year in which they followed a postgraduate course. This was the 2014-2015 school year which from this point onwards we will refer to as the 'postgraduate year'.

3.2.2 Embedded in the context

In a narrative case study, the relationship to the environment, or context, is important (Duff, 2008; Flyvbjerg, 2011; Merriam, 1998; Stake, 2005). In our study, the context is conceived as being the working context of the teachers, where both

structural aspects as course material, time, curriculum and school structure, and relational aspects - more specifically, their relationship towards their colleagues and coordinator are taken into account. We looked at how these different aspects of the context played a role in the changes and the factors influencing change. We also visited the teachers in their classroom, in their centre and at their homes in order to get a broader view of the teachers' habitat and a better understanding of the individuals participating in our study.

3.2.3 Rich in description and data collection

A case study is 'intensive', as Flyvbjerg (2011) and Merriam (1998) put it. It implies that - based on a richness of data - a deep, thick or rich description of the case can be made. We aimed to obtain this richness by combining different questionnaires, interviews, observations, and written reports. Each of the tools has a specific purpose with regard to the data we wanted to collect. The questionnaires had the purpose of collecting data relating to the teachers' DSL history (years of experience, which course they had taught); their classroom practices (with regard to certain topics and used course material); and what they wanted to learn before the start of the postgraduate course; the interviews and the written reports focused on what the teachers did in their classroom, perspectives about themselves and the context in which they worked, their changes, and the influences for those changes that they noticed during the postgraduate year. The observations fulfilled the role of gaining an overall picture of the teachers and offering shared examples and experiences of classroom practices to raise in the interviews.

We collected our data spread over one school year (2014-2015), starting with the first questionnaire, just before the teachers began the postgraduate course, and ending with the last interview following the completion of the course. The spread of the data collection over one school year enabled us to gain insights on the teachers' development over time. Together with the variety of data, this gave us the possibility of writing a rich and detailed story of each teacher's case which embedded the changes they experienced, the factors influencing their beliefs about themselves as a teacher, their approach and their working context. In section 3.3.2. the phasing and the more detailed content of the instruments is described further.

3.2.4 Focussing on the experiences of the participant

We have already mentioned that narratives can elicit the experiences and beliefs of participants. Gall et al (2003) also discuss the importance of the participants' perspectives in a case-study approach. Hence, the interviews and written reports were constructed in a way that enabled the teacher to tell *her* story. It meant that the interviews and reports were mainly set up around general topics, in order to

allow the teacher to determine the structure, depth and details of the information. We also asked them to be explicit about events and anecdotes that they could recount. For each interview with the teacher, this also led us to choose open questions and questions that were independent of what had already been told or written down in previous sessions: this was in order to give the teacher the possibility of taking the lead in the data-collection each time and choosing what, in her view, was worth telling.

3.3 Data-collection

3.3.1 Participants and context

3.3.1.1 Five teachers Dutch as a Second Language

Five DSL teachers participated in this study. All Flemish DSL-teachers could nominate themselves as participants in the study while following the postgraduate ‘Teaching Dutch as a Second Language’ course at KU Leuven during the 2014-2015 school year. The criteria for the candidates were that they were teaching DSL during that school year and that they had not yet followed another postgraduate course. Initially, nine teachers were eligible, but three of them dropped out because of difficulties in combining their job, the postgraduate course and participating in the research.

We therefore started with six teachers, one of whom stopped teaching DSL during the postgraduate course, leaving us with the five DSL teachers who contributed to this research: Anna, Emma, Norah, Ruth and Suzan. To guarantee our participants' anonymity, these names are pseudonyms. For the same reason, we cannot specify whether the teachers were working in a centre for adult education or a centre for basic education (see section 3.3.1.2 ‘The Flemish field of Dutch as a Second Language’ for more details about DSL providers) and hence we can only give a brief description of each teacher in the section that follows.

Anna had been teaching DSL for nine years. During that time, she worked at the same centre, but on different levels and modules. When we met Anna at the start of the postgraduate year, she had also become a part-time coordinator of the first modules at her centre. Anna did not have a diploma in linguistics or language. After she graduated from a college and after working for several years in the private sector, she followed and graduated in a teacher-training programme, organised by a centre for adult education. Immediately afterwards, she started work as a DSL teacher, in the centre where she was currently employed. At that time, she was already volunteering in homework support for migrant children. By following the

postgraduate course, Anna became a university student for the first time - something of which she was very proud.

Emma had been a DSL teacher in the same centre since 2009. She had been teaching mainly at entry levels, but also occasionally at the higher levels. Emma did not have a diploma in linguistics or languages either. She graduated as a Bachelor of Education and started in her current job immediately after her studies. In her spare time, she was volunteering with her municipality in the youth sector.

Norah had been working as a DSL teacher in the same centre since 2007. She had been teaching different DSL levels and modules. For several years, apart from being a teacher, she was also a part-time coordinator at her centre. Norah had already been teaching in secondary education for some years before starting as a DSL teacher. She has a Master of Linguistics degree and a Diploma in Education from the university.

Ruth started as a teacher in secondary education immediately after graduating in linguistics at the university. She also obtained a Diploma in Education at the university. After her job in secondary education, she began teaching in DSL in 2012, at the centre where she is currently working. She was teaching DSL entry levels, in combination with a coordinating function at the centre.

Suzan had been a DSL teacher since 2012. Prior to that, she had been teaching in secondary education for several years. As a teacher of the first two DSL levels, she had always worked in the centre where she was currently employed. Suzan has a Bachelor of Education degree.

3.3.1.2 The Flemish field of Dutch as a Second Language

In Flanders, the standard Dutch as a Second Language course is provided either at centres of adult education or centres of basic education. The target groups for these centres are, respectively, higher-educated migrants (with a minimum of ten years' formal education in their home country) or lower-educated migrants (less than ten years). Literacy courses for low-literate and illiterate migrants are also provided by the centres for basic education. However, to provide a comprehensive coverage, the centres for adult education have also recently started to offer literacy modules, for higher-educated migrants who are not literate in the Latin script. There are thirteen centres for basic education and sixty centres for adult education in Flanders. The most recent count of DSL teachers, undertaken by the inspectorate for DSL education in the 2014-2015 school year, showed that 1586 teachers were working in the centres for adult education and 485 in the centres for basic education. (De Niel et al., 2016).

A DSL teacher does not need to have a formal diploma that relates to teaching Dutch as a Second Language, second language acquisition or applied linguistics. Neither does she require a teaching diploma. The minimum requirement is a bachelor's degree. In the centres for adult education, 72% of the teachers have a linguistic educational background. In the centres for basic education, the corresponding level is only 22%. Nine out of ten DSL teachers have a teaching diploma or certificate (De Niel et al., 2016). In addition to ample opportunities for workshops, training sessions and seminars for DSL teachers, there are four diploma-related courses for DSL teachers in Flanders - one organised by a centre for adult education in Ghent, and three postgraduate courses, two at the universities of Leuven (KU Leuven) and Antwerp (University of Antwerp) and one at the Odisee College in Brussels.

3.3.1.3 The postgraduate course at KU Leuven

The postgraduate 'Teaching Dutch as a Second Language' course at KU Leuven is aimed at delivering the basic competencies of a DSL teacher. The curriculum focuses on acquiring the necessary competencies for becoming a DSL teacher in adult education, or to serve as a teacher for newly-arrived migrants in secondary education. This postgraduate course constitutes a major degree programme (a) for bachelors' level graduates in language teaching, or (b) teachers with a minimum of a bachelor's degree and at least one year's teaching experience in DSL education or the education for newly-arrived migrants in secondary education, and who want to deepen their knowledge and competences in this field. This means that students and teachers are mixed together in the postgraduate course. In recent years, one third of the total course intake have been teachers. The course covers one school year and consists of twelve sessions in the first semester: these include three-hour lessons on fixed topics; four sessions in the second semester whose content is determined by the students; and an internship (ten hours of observation and twenty hours of teaching). The internship needs to be undertaken in at least two different settings. The teachers who follow the postgraduate course are free to fulfill half of their internship in their own classroom.

The goals of the postgraduate course are twofold: acquiring substantive knowledge, and practical competence in teaching DSL. They are formulated as follows on the of the programme website ²:

- *Acquiring substantive knowledge*

You will gain insight into how adults and young people acquire Dutch as a Second Language. You will build your expertise to develop powerful learning environments for DSL education. You will gain new insights into

² www.cteno.be/postgradaaat

aspects such as differentiation, needs-oriented and needs-based approach, the use of authentic material, task-based language teaching, embedding grammar and vocabulary in language proficiency education. You will gain insights into principles of good evaluation and testing.

- *Practical competence*

You will get the chance to transform your new insights into practice. You will be developing classroom activities for the DSL class. You will have the opportunity to make observations and look at experienced DSL-teachers and teachers for newly-arrived migrants secondary education. You will have the opportunity to teach yourself in two different contexts. You will learn by doing, and by reflecting on what you are doing.

We have already spoken about the profile of competencies for DSL teachers compiled by the professional association for DSL teachers (BVNT₂) in our conceptual framework. This organisation, which operates in Flanders and the Netherlands, recognises the certificate of the postgraduate course as the course pursues the same competencies as those formulated in the profile. A final remark to be made about the postgraduate course is its close link to the field of task-based language teaching (TBLT), to be situated in the social-oriented SLA, which means that language learning is considered to take place in and through the performance of tasks. Van den Branden (2006), who is also the leader of the postgraduate programme, defines a task as follows: 'A task is an activity in which a person engages in order to attain an objective, and which necessitates the use of language.' (p. 4) From a TBLT-perspective, a needs-based approach with a stress on language proficiency instead of language knowledge, and an embeddedness of the language courses in the language learners' real lives are essential in second language learning. In the first semester, during the weekly sessions in Leuven, focussed attention is therefore given to task-based language teaching, a needs-based approach, extramural and authentic activities and task-based evaluation.

3.3.2 Phasing and instruments

We have already mentioned that we used a variety of instruments in order to conduct our narrative case studies. With the data-collection, we can distinguish four phases: before, during, at the end and after the postgraduate year. In each of the phases different instruments were used, which we shall describe in detail in the paragraphs that follow. In Table 1, we give an overview of the phasing of the data-collection in four phases, before, during, at the end of and after the postgraduate course. For each phase, the different methods or instruments are chronologically listed and the inquired information for each instrument is given. Examples of the questions are addressed for the different instruments are included in Appendix 1.

Period		Method	Content
Before the postgraduate year		Intake form	Biographical information (related to her job), the reason for following the PC, a description of teaching style and DSL approach
		Questionnaire	Survey on expected competences for DSL teachers (Berben et al., 2012)
		Observations	Three lessons led by each teacher
		Interview 1 (face-to-face)	Beliefs about DSL, integration; classroom practices; professional self-understanding; context; and aspects of confusion and concern
During the postgraduate year	Semester 1	Interview 2 (by telephone)	Beliefs about changes in beliefs DSL, themselves, their practices, and activities/experiences that led to change
		Written report 1	Narrative about what had changed, experiences/activities that influenced this, impact of the changes on her practice, and what had not changed; completing sentences about her view of herself as a teacher and on her centre
	Semester 2	Observation 2	One lesson led by each teacher
		Interview 3 (by telephone)	Reflections on internship; beliefs about changes in beliefs about DSL, themselves, and their practices
At the end of the postgraduate year		Observation 3	One lesson led by each teacher
		Oral exam	Reflections on the choices she made for six lessons developed during the PC and why she made these choices
		Written report 2	Report about factors influencing change; doubts and confirmation of beliefs about DSL, her professional self-understanding and her practices; completing sentences on her views about her practices (currently, wishes for the future and questions that remain)
After the postgraduate year		Interview 4 (face-to-face)	Beliefs about what had changed and what these changes then influenced. Linked to the topics of interview 1

Table 1: Overview, sequence and short content of used instruments

Prior to the postgraduate year we asked those interested in participating to fill in an *intake form*, in order to select appropriate candidates. As previously mentioned, the criteria for participating in our study were that candidates should be teaching DSL and not have previously taken a postgraduate course related to DSL teaching. In the intake form, we also collected information about the teachers' professional and training career. In order to get an initial overall view of the participants, we also asked them their reasons for following the postgraduate course and to describe their teaching style and DSL approach.

After selecting the candidates, we sent them a *questionnaire* to fill in and send back to us before the first interview. This is the same questionnaire as that used in the DSL teachers' survey conducted in 2011-2012 (Berben et al., 2012). It sought teachers' perceptions about the expected competences of DSL teachers – how they understood these competences; how they were manifested in their classroom practices and if they felt competent in these; the teachers' well-being; and their wishes for further support and training.

Shortly after receiving the completed questionnaires, a *face-to-face interview* was conducted with each participant. The first part of this interview was organised around four topics linked with our conceptual framework: 1) How the teachers perceived themselves: self-image, self-esteem, motivation, future perspectives; 2) what they thought about their DSL approach; 3) what their vision was on DSL education and integration; and 4) how they perceived their working context. We listed possible questions around each topic in order to stimulate the conversation, but the interview was conducted as a dialogue where the teacher had all the time she needed to narrate and to elaborate on every topic; and the interviewer, the author of this book, had an opportunity to ask for more details and questions as appropriate to the sequence of the talk. The second part of the interview was more structured, as we asked the teachers to comment on the topics in the questionnaire. The interviews lasted between two and three hours. Between sending the questionnaire and the first interview, observations were made over three lessons led by each of the teachers. Each lesson lasted approximately three hours.

During the postgraduate year we conducted a *second interview, by telephone*, during the first semester. Again, this interview was set up as a dialogue around the following topics: 1) How they were doing in general after the first weeks of the postgraduate course; 2) information they found innovative, surprising or not so; 3) if something had changed in their beliefs about their classroom practices, DSL education, or their job; 4) if something had changed in their teaching practice; 5) what they were still curious about. These interviews lasted approximately thirty minutes.

At the end of the first semester we asked the teachers to write a *first report*. This report consisted of two parts. For the first part, we asked the teachers to write a story about what they had learned or experienced during the previous three months. We added guiding questions, such as ‘What has (or has not) changed?’ and ‘Which experiences/activities have influenced these (changes)?’ but we gave the teacher free rein to write the story as it suited her best. The second part was more structured, as we asked the teachers to complete sentences about their beliefs about themselves as a teacher and about their centre.

Towards the end of the second semester of the postgraduate year, we again observed one lesson (three hours) led by each teacher, after which we conducted the *third interview*, again by telephone. This interview took place after their internship and reflections on it with the postgraduate course leader: it lasted approximately thirty minutes. The aspects that we let the teacher recount were: 1) the internship and reflective discussion following this and 2) if these aspects had made them think and act differently or hindered them in their teaching job.

In the third phase, at the end of the postgraduate course, we again observed one lesson (three hours) led by each teacher. Furthermore, the *oral exam* was recorded. The author was not present at the exam. During the oral exam, the teacher and the postgraduate course leader discussed and reflected on a series of six successive lessons that the teachers had to develop during the postgraduate course. The teachers had to explain the didactic choices they made in these lessons. The question that was asked the most was ‘Why?’: ‘Why did you choose this method?’ ‘Why is there this time schedule?’ ‘Why is the teacher's role like this?’ etc.

Afterwards, the teachers were asked to write a *second report* in which the focus of the questions lay on experiences or reasons that had led to changes. In the previous contacts, aspects that had led to changes were mainly formulated in general terms and remained quite superficial. We therefore tried to evoke more profound answers on the change-factors by asking them to write them down, so they could reflect on them, and to answer each question in a structured manner. The second part of the report again consisted of sentences to complete, focussing now on their DSL teaching in the same way that we closely examined their self-understanding and teaching centre in the first written report.

Ultimately, immediately after the postgraduate course, we conducted a final face-to-face interview (*interview 4*). This interview focussed on the changes teachers believed had happened during the postgraduate year and linked these to influencing factors, which they mentioned in the second written report. This interview centred on identical topics to interview 1, namely, the teachers’ self-understanding, their vision for DSL and integration, their DSL practices and

beliefs, their working context and the changes they had experienced. This interview was again very open in nature, where we let the teachers recount these aspects. The interviews lasted between an hour and a half and two hours.

3.4 Data-analysis

After one year of data-collection we had four written documents for each teacher (intake form, questionnaire and two written reports), six hours of recorded interviews (face-to-face and by telephone) and fifteen hours of videotaped classroom observations. As we mentioned above, the observations served as a means of gaining a view on the teacher performing in her classroom, and to have shared practices to which we could refer in the conversations. At the start of our research, however, we planned to use the observations to examine the tension between what teachers told us and what we could observe on the recorded lessons.

During the research process, we abandoned this path of analysing the observations, because we realised that firstly, we could not analyse classroom practices without interpreting them from our own frame of reference. Secondly, we also realised that this was not consistent with our stance and our research questions in which we emphasized the importance of the teachers' own perspectives. When we discussed this in the supervisory committee, the committee raised the additional question that if we analysed the observations to check what the teachers told us, why should this analysis be more true than the teachers' own words? Along with the committee, we therefore jointly decided not to analyse the observations for this research. Afterwards, we considered that it would have been interesting to have looked at the videotaped lessons along with the teachers in order to give them the chance to make related comments. But at that time, the progress of the research was already too far advanced. Hence, for our analysis, we used the written documents and the interviews that mainly consisted of the teachers' narratives.

The first phase of our data-analysis consisted of conducting a narrative case study for each of the teachers. It resulted in five stories, one for each teacher, in which we described what the teacher believed about her approach (both practices and beliefs about her practices); about herself as a teacher; her context; what had changed with regard to these three domains and which factors influenced these changes. The second phase of our data-analysis comprised a cross-case analysis of the five stories with regard to the changes and the factors that had stimulated these across the different teachers. In the sections that follow, we shall describe how the data-analysis occurred in these two phases.

3.4.1 Five narrative case studies

For the first phase of our research we set up five narrative case studies with the five DSL teachers. The result of these studies was a set of five stories, in which we described in depth what the teachers reported about their DSL-approach, their professional self-understanding, their working context, changes that had occurred during the postgraduate year and factors that had influenced these changes. The method we used to analyse the data to produce these five stories was based on template analysis. Template analysis, designed by Nigel King (2004, 2012), is a form of thematic analysis, characterised by the development of a coding template which grows during the coding process. The codes represent themes in the data.

Starting from the coding of a subset of the data, an initial coding template is generated and this template is revised and refined by applying it on the rest of the data. The codes are organised hierarchically. Furthermore, template analysis mostly uses a priori themes when starting the coding, but these codes can be changed or removed during the coding process (Brooks & King, 2014; Brooks, McCluskey, Turley, & King, 2015; N. King, 2004, 2012). Template analysis 'balances a relatively high degree of structure in the process of analysing textual data with the flexibility to adapt it to the needs of a particular study.' (Brooks et al., 2015, p. 203) In order to gain an appreciation of the variety of data from different people (the five teachers), where we wished to evoke the themes that the teachers elicited, in conjunction with certain assumptions we ourselves might have - for example, possible factors influencing growth - this method seemed best suited to our analysis.

Hence, we started the coding process with an initial coding template with a priori themes. The a priori themes were based on our conceptual framework and our research questions. This initial coding template is represented in Table 2. We should mention here that when we coded text as 'changes', (a code that returned under different main codes, as seen in the table) this was only done when the teachers recounted the change. Sometimes, they did so very explicitly, for example, when a teacher said 'x has changed', but sometimes, it was more implicit, for example, when a teacher recounted something in terms of 'more' or 'different'. The codes 'specific topics' was used to code classroom practices (2.1) and beliefs (3.1) where the teacher did not mention a change.

- 1. Factors nurturing growth**
 - 1.1 Experimenting
 - 1.2 New ideas and insights
 - 1.3 Reflecting
 - 1.4 Collaboration
 - 1.5 Friction
- 2. Classroom practices**
 - 2.1 Specific topics (without mentioning change)
 - 2.2 Changes
- 3. Beliefs**
 - 3.1 Specific topics (without mentioning change)
 - a. Classroom practices
 - b. Language learning and DSL
 - 3.2 Changes
- 4. Working context**
 - 4.1 Centre
 - 4.2 External factors
- 5. Professional self-understanding**
 - 5.1 Self-image
Changes
 - 5.2 Self-esteem
Changes
 - 5.3 Motivation
Changes
 - 5.4 Future perspective
Changes
 - 5.5 Task perception
Changes
- 6. Postgraduate course**
- 7. Puzzlements**

Table 2: Initial coding template

We started the coding with the first teacher, where the initial coding scheme was elaborated and redefined, a process that continued when we coded the remaining four teachers. This phase of the coding process was done in NVIVO, a variety of qualitative data analysis software. In the logical consequence of our method of analysis, template analysis, we used a combination of descriptive and interpretive (analytic) codes, where the former ‘reflect themes or patterns that are obvious on the surface or are stated directly by research subjects’ and the latter is used ‘to code

text (or other forms of data) that reflect a theme the researcher is interested in or one that has already become important in the project.' (Cope, 2010, p. 283) The result of the coding was an enriched coding template which reflected what the teachers had told us or written about the seven main codes (in **bold** in Table 2). Codes that were added to our initial template were, for example, the following:

- under the main 'Factors nurturing growth' code (1)
 - ✓ reaction of learners
 - ✓ confirmation
 - ✓ tipping point
 - ✓ inspirational persons
- under the 'centre' sub-code (4.1)
 - ✓ colleagues' ideas
 - ✓ support
 - ✓ collaboration
 - ✓ ambiance in the team
 - ✓ position in the team
- under the main 'postgraduate course' code (6)
 - ✓ inspiring
 - ✓ affirmative
 - ✓ initiating change
- under the 'specific topics' sub-code, both under the main 'classroom practices' (2.1) and 'beliefs' (3.1) code, different topics relating to DSL teaching were mentioned by the teachers, for example:
 - ✓ extramural activities and project work
 - ✓ differentiating
 - ✓ evaluating
 - ✓ role of the teacher
 - ✓ discrete-unit approach
 - ✓ attention to language skills
- under the 'changes' sub-code, both under the main 'classroom practices' (2.2) and 'beliefs' (3.2) code, there were different topics relating to DSL teaching where the teachers mentioned changes.

The next phase consisted of writing the stories where the themes were again redefined. We structured the stories into four main themes, based on our conceptual framework and research questions. These themes are DSL approach (both classroom practices and beliefs about these), professional self-understanding, working context and factors that nurture growth. Under each main theme, different sub-themes were included (see Table 3 for an overview), which were based on the coded data from the previous phase. The main changes that

occurred with regard to the former template were bringing practices and beliefs about those practices together under 'approach', incorporating the above-mentioned changes under the corresponding topic and not as a separated topic, and a different arrangement of the topics of professional self-understanding. The main reasons that led to this restructuring and refining are the following:

- We brought practices and beliefs about these practices together under the theme 'DSL-approach'. We did this firstly because beliefs and practices were so intertwined that they were quite often almost indistinct from each other. For example, when Ruth said: 'Working with a nice, close group and in a safe environment [is] now much more important than before,' (written report 1) this can encompass both practice and belief. Secondly, as our focus of the research was not a quest for the relationship between practices and beliefs, it seemed better to depart from different topics of the DSL approach (e.g. evaluation, needs of the learners), and describe what teachers were telling us about these aspects and allowed the intertwining of beliefs and practices to have their place in the stories.
- We restructured the categories of professional self-understanding because we noticed that a separation of self-esteem, motivation, self-image, future perspectives and task perception - as specified by Kelchtermans (1993, 2009) - was not well reflected in the teachers' narratives. Motivation was, for example, to be found in the teachers' self-image, self-esteem and future wishes or working points. Self-esteem was closely connected to the teachers' satisfaction and enthusiasm about their job. Task perception encompassed both the role that teachers described they took up in classroom, as in their beliefs about what made for good DSL teachers. The categories found in Table 3, under professional self-understanding, better depict the themes that arose from the teachers' narratives.
- Regarding the changes that had happened, these were placed under each theme when teachers spoke about them (explicitly or more implicitly, as explained above). The choice not to make a separate 'changes' theme in the stories was only done to make them more readable.

- | |
|--|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. DSL-approach: practices, beliefs and changes <ol style="list-style-type: none"> 1.1 Element-oriented approach and attention to language competencies 1.2 Needs of the learners 1.3 Functional and realistic tasks 1.4 Extramural activities 1.5 Working with ICT 1.6 Evaluation 1.7 Interaction 1.8 Differentiating 1.9 Role of the teacher 2. Professional self-understanding and changes <ol style="list-style-type: none"> 2.1 Self-image 2.2 What does the teacher think about (herself as) a good DSL teacher? <ol style="list-style-type: none"> a) What does a good DSL teacher do? b) Self-esteem and job-satisfaction c) Working points and wishes for the future 3. Working context <ol style="list-style-type: none"> 3.1 Team and centre <ol style="list-style-type: none"> a) Collaboration in the team and support b) Beliefs of the team c) Ambiance in the team and the teacher's position in the team 3.2 External factors 4. Factors nurturing growth <ol style="list-style-type: none"> 4.1 New ideas and insights 4.2 Inspirational persons 4.3 Learners 4.4 Trying out new things 4.5 Confirmation and self-confidence 4.6 Reflection 4.7 Collaboration with others |
|--|

Table 3: Adjusted template

The adjusted template (Table 3) emerged by writing the first story. This template was then further used to construct the stories of the other teachers. The themes in our template were kept broad and the template was not immutable, in order to capture the uniqueness of each teacher's story. Hence, what is related under each theme depended on the narratives of the teachers. It is also because of the breadth of the themes, as almost every coded text from the narratives found its place in the

story. There is also a difference in the sub-themes. For example, with regard to the DSL approach, in Emma's case, working with ICT was strongly related to the use of authentic material and thus the two were taken together; whereas Anna did not speak of project work, and hence this sub-theme was not mentioned in her report, in contrast to those of the other teachers. Again, with regard to the factors that nurtured growth, variance is also seen, as for example with Suzan, where we used the theme 'Confirmation and uncertainty' instead of merely 'Confirmation', because the two were so closely related in her story.

As a consequence, the five stories offer a detailed insight into the reported classroom practices of each DSL teacher, what she thought about her practices, about herself, about her working context, what stimulated and motivated her, what made her change, what gave her doubts, and so on. The stories try to illustrate how each teacher dealt with her job and the context in which she was working. They are taken up as a separate volume, to be found on the reverse side of this book. The stories are written in Dutch, as they were returned to the teachers to read and comment on them (see 3.5. Trustworthiness).

3.4.2 Cross-case analysis

The second phase of our data consists of a cross-case analysis of the teachers' stories. The central focus of our analysis comprised the changes and the factors of change that the different teachers described in their narratives. Hence, we analysed the teachers' stories with regard to the changes they mentioned and the factors that - according to them - nurtured their growth. We compiled what the different teachers told us about these aspects and how they described them in their stories. In this cross-cutting analysis, we allowed the differences between them to be freely expressed. It meant that we did not focus on a comparison across the five teachers. Although we tried in our synthesis to shed light on the diversity of the teachers' approaches, self-understanding, context and beliefs about growth-inducing factors, this can only offer a glimpse of this diversity. To fully understand the nuances and the complexity of each teacher's professional development, a reading of the stories is strongly recommended. As Flyvbjerg (2006) phrased it beautifully: 'Good [case] studies should be read as narratives in their entirety.' (p. 25)

3.5 Trustworthiness

The term 'trustworthiness' as a criterion for good qualitative research was first introduced by Lincoln and Guba (1985). It is the constructivist counterpart of the 'validity' and 'reliability' criteria, which originated in the natural sciences, before being applied in qualitative research and situated in a positivist paradigm (e.g. Yin,

2009). Although the input of 'trustworthiness' is broadly accepted in the field of qualitative research, there is less consensus about the concrete criteria for verifying it (Lincoln et al., 2011; Loh, 2013). Aspects that are regularly to be found are triangulation, reflexivity, member checking, involving external feedback and audit trails (e.g. Loh, 2013; Mann, 2016; Merriam, 1998; Stake, 2010; Yazan, 2015). It also needs to be said, however, that the categorisation is not always clear: for example, Stake (2010) includes member checking and panel review (external feedback) under triangulation, and Cresswell and Miller (2000) place member checking in a positivist paradigm, where - as with Lincoln and Guba - this also incorporates the 'constructivist' aspect.

However, these different criteria are helpful as a compass for clarifying and elaborating the steps and considerations taken in conducting our research. The audit trail - a report of the steps we took - and the thinking from data up to the point of interpretation, can be traced back in our description of the data-analysis (3.4). In addition, the triangulation of our data, using different sources (written reports, questionnaires and interviews), can be found in the previous section. Other aspects need more explanation, in order to gain insights into the considerations we made in endeavouring to deliver a piece of trustworthy, qualitative research.

3.5.1 Reflexivity

The first of these is reflexivity, or 'researcher self-reflection' as Duff (2008, p. 177) defines it. During the whole research process, we brought ourselves, our assumptions, beliefs and ideas into the research field: they coloured and shaped our interpretations, which we had to take into account (Denzin & Lincoln, 2011; Lincoln & Guba, 1985). Our constructivist-interpretive paradigm was one aspect of this, but so too was our link to the postgraduate course; and task-based language teaching was an important perspective to take into account. It made us take particular care when searching for the influences of the postgraduate course, where we also tried to identify other influences on the change process, such as colleagues, inspirational persons, and other professional development initiatives the teachers undertook. Furthermore, it made us cautious when coding and analysing the classroom practices and beliefs, where we tried to avoid any appraisal or criticism of the teachers' approach. Throughout the research process we wrote notes and memos, and annotated notes in order to make explicit the thinking process we went through and the beliefs that played a role in this. During the analysis, the writing of this book and formulating (for the moment, at least) our final conclusions, these notes and memos were helpful in identifying previous assumptions that we had made; which thoughts and ideas regularly returned and

needed special attention; and the decisions we had made on the way, so that we could take all of these into account.

3.5.2 Member checking

During the process of analysing and writing, we asked the teachers if they were willing to read their stories and offer comments on them. They were enthusiastic about this. One of the teachers, Norah, said: 'Wow, a story about me, [how] exciting!' When we finished the story, we sent it to the teacher to ask if they recognised themselves in the story if anything in their view needed to be changed and the reasons for this. We met and talked about these things (except for Emma, who we telephoned and e-mailed about her story). The first reaction of the teachers to their story was: 'confronting'. To read on paper about who they were and what they believed was striking but, at the same time, interesting. For them, the story was - in general - a reflection on what they thought about themselves as teachers, their approach and their centre. On a more detailed level, the teachers pointed to certain phrases that - according to them - were worded too strongly, or they added a fuller explanation about certain passages that attracted their attention.

The stories were amended, based on these remarks. In addition, some of the teachers expressed their concerns about how they were recognised in their centre in combination with what they told about their centre, in ways that were not always positive. It made us decide to remove all references to the kind of centre they were working in, i.e., a centre of adult education or centre of basic education. In Emma's case, the section about her working context was left out completely at her request.

This member checking occurred due to two reasons. Firstly, we wanted to give the teachers the opportunity to express their opinion on the story and add to or nuance what had been written, so that we could incorporate these elements in the story. Different authors stress the importance of member checking, and they underline - as a consequence of a constructivist approach - that member checking is not about validation but rather, credibility and creating space for different views and realities (Baxter & Jack, 2008; Duff, 2008; Loh, 2013; Stake, 2005, 2010). The second reason for member checking was an ethical one. When we decided to publish the teachers' stories, we found it necessary and fair to give the teachers an opportunity to read and comment on their story.

A final aspect we wish to mention about the timing of member checking is that it was interesting to hear how the teachers agreed with what had been written about their approach, but they nevertheless underlined that this description reflected a certain point in time and that they were still changing. We did not take up this

conversation in our analysis to identify, for example, where these changes were situated or what had further triggered these changes. The reason for this was a lack of time. Another reason was that we wanted to create a comforting place, allowing the teachers as much space as possible to react freely to the story. Hence, we did not audiotape those conversations, and minimized note-taking while they were occurring. Although we did this for the first conversation, with Ruth, we felt that it was not the best way to conduct this dialogue.

3.5.3 External feedback

During the process of data-analysis and writing the stories, different moments of reflection and discussion with others took place. First of all, there was reflection and discussion about the interpretation from the data to the stories. In addition to the member checking we have just described, one individual, a retired DSL teacher, transcribed the participants' interviews (one to three interviews of the five, including each teacher's oral exam) and also read each teacher's story. We discussed with her the level of recognition of the teachers from the interviews in the stories, and the stories seemed to be a good representation of what was heard in the interviews. Secondly, the stories were critically read by three colleagues at the Centre for Language and Education at the university, and an ex-colleague who is now a DSL teacher. This was done, in the first place, to check if the text was consistent and clear and also, if it raised any specific questions for them. Their textual remarks were taken up in the final version of the stories. Their remarks about content, such as, for example 'What a lovely quote!', 'What is the role of the postgraduate course here?' and 'Was this before or after the postgraduate course?' helped us to clarify aspects in the stories and focus on ones that needed to be highlighted in the cross-case analysis. Finally, numerous informal talks with colleagues and friends in the DSL field about the steps taken in the research, the findings and the implications for the professional field helped us to gain - and retain - a critical perspective about the findings. It also enabled us to fine-tune our recommendations in response to our research.

4

CHANGES

In finding an answer to our first main research question, ‘How do teachers of Dutch as a second language grow in their profession over a time span of one school year?’, we first of all looked at the changes that the teachers reported themselves. These can be linked to the first two sub-research questions:

1. What, in their view, has changed with regard to their teaching approach, encompassing both classroom practices and beliefs?
2. What, in their view, has changed with regard to their professional self-understanding?

In this chapter, we shall set out the results of the aspects that teachers believed had changed for them during their postgraduate year. It became clear, from the teachers' accounts, that it was not only aspects relating to their approach and professional self-understanding that had changed, but also those relating to their working environment. In all, the teachers mentioned changes in three areas: their professional self-understanding; their approach; and their relationship to the working environment. In this chapter, we shall summarise the different views teachers developed about each of those areas.

As explained in the methods chapter, the contents of this book focus on the results for the five teachers. We made an analysis of what the different teachers reported. With regard to this chapter, an overview of the nature of the changes for each teacher may be found in Appendix 2, setting out each teacher's individual responses.

4.1 Beliefs of the teachers: what changed ...

4.1.1 In terms of their approach?

The teachers mentioned changes to different aspects of their overall approach, which related both to classroom practices and beliefs relating to those practices. There was a diversity of responses about practices that had changed for the different teachers. However, some practices were mentioned by all of them,

namely, their approach to grammar; an orientation towards the needs of their learners; extramural activities; a changed role and contact with their learners; and stimulating interaction. Some teachers mentioned further aspects that had changed: their approach to vocabulary; the use of authentic materials; and attention to functional and realistic tasks in the classroom. Before going into detail on these different aspects, it would be useful to comment briefly on the teachers' beliefs concerning second language acquisition in general, because this is obviously intertwined with what they were doing in the classroom.

The teachers believed, in general, that learning a second language occurs through communicating and performing in that language. The five teachers were all clear on that point on our first meeting them. However, during her postgraduate year, Anna became more aware of 'the importance of [the learners'] self-reliance [...], that they (*learners*) learn, first and foremost, the ability to use the language in daily life' (int. 3); and Suzan realised more than previously that 'learning will mostly take place outside the classroom' (written report 1). In addition, Norah spoke about a 'fundamental shift' (written report 2) in her views on DSL because she realised that learning a language itself is subordinate to communication.

Norah: While I used to take 'language' as a starting point, I now consider it more to be a building block to 'communication'. It is all about making contact, solving problems, giving and understanding information, articulating emotions and sensitivities, being part of society on different domains. Language is therefore of crucial importance, but it needs to be embedded in the above-mentioned aspects as soon as possible.

(Written report 2)

Emma and Ruth did not believe that anything had changed with regard to this general idea about acquiring a second language: however, they also experienced changes with regard to specific practices and beliefs about these practices - a matter that we shall explore later.

4.1.1.1 Grammar

In terms of the aspects that the five teachers believed had changed, the first of these was the approach to grammar. By the end of their postgraduate year, the teachers believed that they now needed to give less explicit attention to grammar and that it did not - as they had previously thought - have to be a separate part of the language lesson. This is not surprising because, on first meeting them, Emma and Norah were already expressing their doubts or difficulties over how to address grammar. Their intuition that an explicit and context-independent approach to grammar was not the best option had led them to search for other approaches. In

addition, Anna's search for a better way to explain grammar had already been ongoing for some years previously.

Emma: I always feel a little bad when I explain grammar that way.
(Interview 1)

Anna: When I started out as a teacher, I was teaching more grammar than was given in the textbook. I gradually left the grammar aside and it was only during this past school year (*her postgraduate year*) that I decided on my own initiative just to touch on it briefly, and for the most part, to employ it in a lateral fashion and ingrain it during the learning process.

(Written report 1)

During their postgraduate year, these teachers also became more convinced that correctness was of less importance than they had previously thought. In their view, the emphasis now needed to be on communication and understanding, or as Anna explained, it was more important that the learners 'dare to ask something, or to overcome their fear of speaking rather than these formal aspects' (int. 2).

Anna's comment illustrates that her changed ideas about grammar had found their way into her teaching practices. Likewise, Norah and Emma said that their grammar practices had changed during their postgraduate year. They were both now embedding grammar in communicative tasks, which formed the starting point to activities, rather than grammar tasks, as had previously been the case. In that way, they were now trying to provide a 'more natural learning progression throughout the courses or lessons,' as Norah put it (int. 4). In the same way, these three teachers were also now placing less emphasis on correctness.

Emma: For me, grammar now plays a subordinate role, as does formal correct writing. I pay less attention to it [...] I try to keep it simple and search for tasks to which I can then connect the grammar.

(Written report 1)

The reasons why they did not approach grammar in that manner prior to their postgraduate year are twofold: they did not know how to tackle it in other ways and they followed the commonly-used approach in their centre.

Changes also occurred for Suzan and Ruth with regard to their approach to grammar, but the difference between them and the other three lay respectively in Suzan's orientation towards grammar before her postgraduate year and the general approach taken in Ruth's centre. Suzan was convinced of the need for an explicit focus on grammar teaching at the start of her postgraduate year. During that year, she started doubting this and her view changed towards a more communicative

approach; but she was nevertheless still wondering at the end of the year about how to integrate grammar in her lessons.

Suzan: Previously, I found it more important to teach these grammar rules explicitly. Now I think it is more important to integrate them into communicative tasks.

(Written report 1)

I still think that many learners do not understand or recognize by themselves how certain sentences are constructed or how to conjugate a verb. At the same time, I realize that explicit grammar lessons are of little meaning.

(Interview 4)

In Ruth's centre, the general opinion had already been established that teaching grammar explicitly was of little use, and Ruth was therefore not applying that approach. However, because of an ongoing discussion in the centre about what exactly learners needed to know about grammar, Ruth had her doubts. In her case, the change with this aspect during her postgraduate year was that she grew confirmed in her belief about the subordinate role of grammar and she had learned to give it attention only when a learner needed it.

Ruth: He (*the leader of the postgraduate course*) said interesting things about it (*the approach to grammar*): 'Think about how relevant it is. If it is not particularly relevant, but the learner wants to know about it, discuss it with the learner separately. Do you need to prepare it for the next course? Or do you need to draw attention to it on the spur of the moment?' It's things like that which I want to take to my classroom.

(Interview 2)

4.1.1.2 Needs-based

Secondly, the teachers were now taking greater account of the needs of their learners. They all subscribed to the importance of doing so. As with the approach to grammar, it was not just something that had arisen during their postgraduate year. The teachers said that they were already doing so.

Ruth: A woman who had children at the school came along with letters from the school. So I then said: 'You know what, we will look at these letters.' Then there was another learner who was getting married. So I said: 'Have you ever organised a wedding party?' And we then thought about it with the group during a lesson.

(Interview 1)

Emma: I sometimes hear stories about football, when they are talking about football, or talking about their children. And I then try to insert some activities that focus on football.

(Interview 1)

Reasons that the teachers gave for paying greater attention their learners' interests include: it made the learners more involved; it was what they wanted to learn; it was what they needed; and it was the best way to learn Dutch.

However, during their postgraduate year, the teachers experienced changes because they realised that they had to pay more attention to their learners' needs due to other reasons. Norah and Emma came to understand that, too often, the interpretation of the learners' needs occurs from the teachers', rather than the learners' point of view.

Emma: [Previously] I thought: the teacher needs to do this. It is the teacher who needs to make her lesson interesting, and now I'm more inclined to think: it needs to come from the learner, what he wants. Yes, I now think more like that.

(Interview 4)

Norah and Suzan were both looking for ways of differentiating on a more individual level, so that different learners could undertake different activities at the same time, based on their individual interests, instead of a whole-class approach where all learners must undertake activities based on the interests of just a few. Anna did not interpret a needs-based approach as one that was geared to the roles learners (wanted to) take up in society, but merely as needs linked to their language competencies. During her postgraduate year, 'that needs-based [approach] now became more clear,' as she explained it (int. 4) and she became aware of its added value.

Anna But, when you start to think in a way that is more needs-based, you then also [gear your] teaching in the direction of what the learner needs.

(Interview 4)

Ruth realised, like the other teachers, that she had to give more attention to the needs of the learners, and that her learners could manage more independent work, based on their individual needs, than she had previously expected.

Ruth: The learners did not have as many difficulties with working independently as I had initially thought, and this independence elicited motivation.

(Written report 2)

With regard to their own approaches, the above-mentioned ideas led to changes. Anna now had a better understanding of what her learners needed, and Norah and Emma were now focusing more on the learners' central role. For Norah, it meant that she had to look for 'additional ways of accentuating this needs-based approach' (int. 2) and for Emma, that she should explicitly ask her learners about their needs, and experiment with customised activities.

Emma: I therefore try to organise cooking courses, I compare brochures about cars with my male learners or I teach them how to sort out waste, or to buy an SMS-ticket for the bus.

(Written report 1)

I'm spending more time asking the learners about their needs and why they are here.

(Written report 2)

Suzan and Ruth also indicated that they were making greater use of a needs-based approach more than prior to their postgraduate year.

This does not mean that the teachers were now implementing a needs-based approach as often as they would have liked. For Ruth, needs-based activities, where learners work independently, were something to be applied more in the future. For Anna, implementing them was also something for the future and Suzan was still struggling with the course material in relation to activities based on learner needs.

Anna: These roles are somewhere in my mind, so I do want this to happen. I'm now also getting ideas which I write down (...) so things are going to develop.

(Interview 3)

Suzan: I rely strongly on the course material – like many of my colleagues at the centre. It is, however, very important to respond to the needs of the learners.

(Written report 2)

Norah explained that during her postgraduate year that she wanted to differentiate more between her learners' needs on an individual level. The difficulties with doing this had occupied her attention until the end of the year.

Norah: It is often very difficult to differentiate, if people are busy with completely different things

(Interview 4)

Factors influencing the teachers in not taking such an approach included a lack of time or co-operation with colleagues to develop suitable material; the difficulty of differentiating, as mentioned above by Suzan and Norah; the option of taking an

easier way by merely following the textbook; or the pressure to follow the textbook and give priority to investing in other changes.

4.1.1.3 Outside the classroom

Thirdly, the five teachers underlined the importance of extramural activities and project work. They had all gained inspiration from the idea of project work during their postgraduate year. With the exception of Anna, they all undertook a project as part of their exam, for example, Suzan, who organised a second-hand market, or an exchange with another DSL-group in the case of Norah. For these four teachers, the lessons with extramural activities formed the best learning experience of their postgraduate year. Going outside the classroom had already been part of the teachers' activities prior to their postgraduate year. These mainly comprised regular excursions - one or two per module - that were organised by the centre as a whole. Sometimes one of the teachers was already undertaking short, external activities. This was the case with Anna, Suzan and Emma, and included, for example, going to the supermarket to practise vocabulary, take the train or identify the opening hours of premises. During and at the end of their postgraduate year, the teachers believed that a change had occurred in how they engaged with these kinds of activities: above all, they now appreciated the learning opportunities and benefits of project work.

Whereas previously, the extramural activities were more of an added extra to lessons, they became the core and basis of lessons during their postgraduate year. This meant that the extramural activities then served as a fully-integrated way of acquiring new language skills, and not just an 'introduction to a certain lesson topic' (Emma, int. 1) or 'playing' (Norah, int. 4), whereby the lessons in the classroom were considered to be the place where the language was learnt. In other words, the teachers now saw more learning opportunities in, and strengths of, extramural activities.

Norah: I noticed how important it is for them (*the learners*) to sometimes try to use their Dutch in the real world.

(Interview 4)

Anna: I therefore got the feeling that the time I spent on it (*extramural activities*) would not pay off as much as if I were merely to do this in the classroom. By seeing all the theory behind it, I became really convinced, it sounded all so logical. It will not be time wasted, even if I lose a part of my lesson.

(Oral exam)

This implies that the teachers were giving their learners a more independent and active role, whereby the latter could take the lead in performing the tasks and organising things, in the case of project work. The learners were given real opportunities to go out and interact with the outside world. Prior to their postgraduate year, the teachers had taken the lead and interaction with outsiders was scarce.

Ruth: They therefore had to organise it all by themselves.

(Interview 4)

Suzan: For the second-hand market, we invited two saleswomen to our class [...] the learners then had the opportunity to talk Dutch with somebody else [...] I'd never done it before, inviting someone from outside into my classroom [...] They (*the learners*) asked questions and the saleswomen responded. It really worked well.

(Interview 3)

Anna: In the past, I think, I'd give them (*the learners*), other tasks. Now it's more tasks like 'Get ready to go', so that they'll work more on self-reliance and contact with the language.

(Interview 4)

It also implies that the teachers organised more extramural activities than previously and that they believed in the need to keep investing in this kind of activity or do more of it in the future.

Norah: I look more actively for opportunities [for students] to learn outside the classroom.

(Written report 1)

Emma: Actually, I'd design more tasks. I mean, starting with a task and then finishing [with it] so that the learners could work towards it. I would like to develop tasks like that. Going to the fire station, going to the container park, they're all great activities.

(Interview 4)

4.1.1.4 Role of the teacher

The fourth aspect of the teachers' approach where all five felt that a change occurred was in the role they adopted towards their learners. In the case of Emma, Suzan and Ruth, this change consisted of investing more in a good atmosphere and closer contact with their learners. All three had already underlined the importance of this at the beginning of their postgraduate year, but it became even more important during that year, as it motivated the learners, made them enthusiastic and helped them to collaborate and learn from each other.

Ruth: Working with a nice, close group and in a safe environment [is] now much more important than before.

(Written report 1)

Suzan and Emma also spoke about a change in their contact with their learners, namely, taking more time for an informal talk. Emma experienced this as a shift in her engagement with her learners: she realised that she did not really listen to them previously and she therefore tried to change her approach.

Suzan: Whereas I previously did things like: 'Come on, let's have a few questions to create a little bit of ambiance, and we can then go back to the textbook exercises or a dialogue' [...] Now I try to handle things a little bit more informally.

(Interview 4)

Emma: I was sailing along there, a bit like a steamship, but I sometimes just need to be quiet for once and listen. [...] And I got the feeling that: 'Oh no, I'm too much of a teacher here, standing out in front' (...) I tried to change things. [...] I now feel the need to listen more, to be more sincere, because before all that, it was just a language exercise.

(Interview 4)

Norah, Anna and Emma all experienced a change in the supporting role they took towards their learners. This was previously noted in relation to the extramural activities where the teachers gave the learners more control of over those activities. Generally speaking, the three teachers stressed the importance of giving the learners more freedom and autonomy. Anna realised at the end of her postgraduate year that she had maybe patronised her learners too much, and that they were capable of doing more than she had assumed. Emma also perceived this. Her initial idea that her learners were not able to work independently changed as she wanted 'to try to develop material that they (*the learners*) could start working on [by themselves] from day one' (int. 4). During her postgraduate year, Emma started to become 'more of a moderator than a teacher' (written report 2). Likewise, Norah reported during the postgraduate year that she was searching for more ways of support learners to work independently than had previously been the case.

Norah: Also, giving more freedom to the learners themselves, less teaching ex-cathedra [...] because you need to let them discover more things [...] When I'm looking at many of these things, I try to consider: 'How can I let the learners do this more independently?'

(Interview 2)

4.1.1.5 Interaction

The final aspect Anna, Emma, Suzan, Ruth and Norah believed that had changed during their postgraduate year was the way they dealt with interaction in the classroom. For the teachers, this meant that they were now giving their learners more opportunities to speak and to practise their speaking competence. To make this possible, they actively sought working methods to stimulate this interaction during their postgraduate year. In Norah's case, this involved working methods that were more activating; for Anna, it was the use of questioning-learning conversations; while Ruth employed group work with information gap activities. The teachers also indicated that they were now paying more attention to 'spontaneous dialogue' (Anna, written report 2) and listening to each other. We have already mentioned how Suzan and Emma placed more emphasis on informal conversation with their learners. These informal talks or spontaneous dialogues helped the learners to prepare for conversation in the real world, or as Suzan noticed: 'In reality, there's no such thing as fixed dialogues' (int. 4). Furthermore, Emma and Suzan add that in order to perfect learners' speaking skills, they also organise more contacts with people from outside.

Emma: Here's another way. For example, by inviting volunteers [to come along] and then communicate [with them], or by letting people sing in a choir. Or by talking with volunteers in the library. In those ways, I established a bigger network for [real-world conversation].

(Interview 4)

4.1.1.6 Vocabulary

In addition to the above five areas where all five teachers reported changes, others were highlighted. The first of these concerned the approach to vocabulary, as cited by Anna, Suzan and Emma. For Anna, it became clear that 'a word is just memorised if it's offered x times (...), preferably, in different ways' (written report 1). She was now linking vocabulary more to what was being raised during the lessons, embedded in a relevant context. Emma had changed in a similar way, as she now understood that words needed to 'be distilled in the [present] context' (int. 4). As with her approach to grammar, Suzan became convinced of the need for more communicative and task-based approach to vocabulary during her postgraduate year.

Suzan: I need to address the key task, the communicative tasks, more quickly. I [came to see] that, in fact, I'm paying too much attention to vocabulary [...] I should try to insert at least one communicative task into each lesson, so that it is not a whole lesson based only on words.

(Interview 3)

4.1.1.7 Authentic material

Secondly, beliefs and practices about the inclusion of authentic material also changed in the case of Norah, Emma and Suzan. For Suzan, the use of authentic material was something she started to do during her postgraduate year. Previously, she had thought that this was not possible with learners at the lowest levels, 'I have serious reservations about it,' (int. 1), but at the end she said that she was trying 'to pick things up constantly [...] these are things that I take to my classroom (...) [things] which you see, hear in daily activities' (int. 4). Norah and Emma were using authentic material as the starting point of their lessons more than in the past.

Norah: I think I spend less time in typing and making worksheets, but more time in thinking and then - for example - I take leaflets of something and distribute them in my class.

(Interview 4)

4.1.1.8 Functional and realistic tasks

The final aspect that some of the teachers - Anna, Emma, Suzan and Ruth - report as having changed, was the use of functional and realistic tasks in the classroom. This aspect was closely linked to the organisation of extramural activities. In order to execute a project or prepare an extramural activity, many opportunities were created for relevant tasks in the classroom.

Ruth: [...] they (*the learners*) would organise it all, and we'd say: 'Look, this is the last time that we're going to be together (*the last lesson of the module*), so we are going to celebrate it, you have to organise the party, you have to look for the train times, you need to book a room.' So, let them organise everything, everything, everything.

(Interview 2)

For Suzan, Emma and Anna, the use of these functional and relevant tasks was something they learned during the postgraduate year. They talked about their new insights on using language tasks where the learners need to use language in activities based on their specific needs, because the Dutch course 'needs to be functional in the first instance,' as Anna put it (int. 3).

Joke: Which new ideas did you pick up?

Emma: To design a lesson which is socially responsible, and which is communicative and functional.

(Written report 2)

The above-mentioned changes were positive ones for the teachers or points in time where they experience growth. This was illustrated by the links they made between these changes and positive effects on the learners, as expressed, for example, by

Emma. Another link made, showing how the teachers saw a positive evolution, is the connection they made between a particular change and their wish to continue it in future, as illustrated by Anna's comment below.

Emma: Yes, in one way or another, I notice that they (*the learners*) speak more spontaneously. They will use a word that they learned [in a communicative task] more quickly in a conversation.

(Interview 2)

Anna: I suddenly thought: 'Oh it would be interesting to link that to roles.' Now, there is always a note entitled 'roles' in my notebook: that's because I told myself: 'We are going to do more work on it.'

(Interview 4)

4.1.2 In terms of their professional self-understanding?

In their different accounts, the teachers reported aspects of change that related to their professional self-understanding. We have already explained in the previous chapter, 'Methods', that we took the different components of Kelchtermans' concept of professional self-understanding (2009), - self-esteem, self-image, motivation, task perception and future perspective - as a starting point for gaining insights on the teachers' professional self-understanding or identity. Combining this with what teachers related about the beliefs they now had concerning themselves, we distinguished slightly different categories, namely: self-image, which includes, among other things, motivation, enthusiasm and emotions; a teacher's opinion of what constitutes a good DSL-teacher (also incorporated into point 4.1.1.4 'Role of the teacher'); a teacher's self-esteem, including competence and satisfaction; and a teacher's future working priorities and aspirations. With regard to these different aspects, the teachers believed that changes occurred during their postgraduate year with regard to their self-esteem and self-confidence, their working priorities, their sense of curiosity, and their enthusiasm and motivation

If there was one aspect of change in the teachers' professional self-understanding that stood out, it was self-confidence. All the teachers mentioned that they became more confident during their postgraduate year. This confidence was expressed in having more trust in their own ideas and in what they were implementing in the classroom. Their self-confidence was also seen in positive self-esteem, as the teachers believed that they were performing their job better than before. The following remarks illustrate this increased confidence.

Emma: I now have the feeling that it is okay [...] yes, I do find that what I am doing is okay.

(Interview 4)

Anna: I think my lessons are much better now.

(Interview 4)

Suzan: Previously, I kind of thought: 'Yes, my explanation is okay, but I'm not differentiating enough.' But now I'd say: 'Yes, I think that I'm differentiating, especially where this involves supporting the learners and dividing them up into groups.'

(Interview 4)

The teachers' sense of self-confidence and positive self-esteem was not, however, evolving in a straight line: experiences differed from one teacher to another. Ruth was somewhat out on a limb, as she was the only one unsure if she was doing a good job as a teacher at the start of her postgraduate year. When we asked her, she answered 'average [...] I don't know' (int. 1). The other teachers, by contrast, reported in their first interview that they were, in general, contented with how they were performing their job. This should not be taken to mean, however, that they did not have their doubts or were thinking about making improvements. As Norah put it: 'There always is space for improvement' (int. 1). In any case, the teachers had enrolled in the postgraduate course because they wanted to improve their teaching practice. At the start of the research, we asked them why they were participating in the course and what they hoped to improve in their day-to-day classroom teaching. They hoped, in general, to become better teachers, as illustrated by Anna's comment below, and in particular, to improve or grow in certain teaching practices, - for example, differentiating according to the learners' needs, using more creativity in the course material, or using their teaching time more efficiently.

Anna: So that I can develop myself even more toward a good, interactive, dedicated DSL-teacher.

(Questionnaire 1)

It was during their postgraduate year that (more) doubts, uncertainty and lower self-esteem emerged. The teachers mentioned different reasons for this. A first reason was struggling with how to implement (new) ideas or insights that they gained during their postgraduate year and the awareness that their classroom practice seemed not to tally with that new knowledge and understanding.

Norah: But then you realise that your lesson, or the way you teach or evaluate your teaching, is not adapted to those things (*ideas from the postgraduate course*).

(Interview 2)

A second reason was that they gained the impression that other teachers or students in their postgraduate course had more inspiration, knowledge or better ideas.

Emma: I thought, like: 'Oh no, these other students use very difficult words and so on,' and then I thought: 'Oh dear, I'm not going to speak up much here.'

(Interview 4)

These doubts were explicitly linked to the postgraduate course, as seen in these quotes from Suzan and Norah - a point that we shall revisit in chapter 6 'Influence of the postgraduate course'.

Norah: The postgraduate course made me [feel] very unsure.

(Interview 3)

Suzan: During the postgraduate course I started to doubt myself.

(Written report 2)

Despite these doubts, or moments of lower self-esteem, the teachers concluded at the end of the postgraduate year that their confidence had been strengthened, and they believed they had improved in their teaching job. This was not only linked to specific classroom practices they believed that they now performed better, but also, with how they were as a teacher generally.

Anna: I'm more open, less prejudiced [toward my learners].

(Interview 4)

Ruth: And maybe I've also become a little bit more patient with the learners.

(Interview 2)

The factors that stimulated this growth are explained in the next chapter. A point to be added here is that the teachers saw this growth process as a continuous one. It had evolved during their teaching years, as stated, for example, by Norah; or was a process that had not finished at the end of the postgraduate year, as illustrated by Emma.

Norah: [I'm feeling] very involved, I realise this, or I know that this is one of my strongest points [...] and this has also grown over the years, and I'm trying to do this more and more, being very committed by my learners.

(Interview 4)

Emma: I know that there are things that still need to improve, and certainly myself, as well.

(Interview 4)

The notion that becoming better in their teaching job was an ongoing process was also seen in the fact that the teachers mentioned several priorities for the future at the end of their postgraduate year. These points were aimed at addressing practices they had tried out during their postgraduate year and that they wanted to apply to

a greater extent, as well as things they wanted to improve further, for example, better differentiation, inviting more people from outside into the classroom or using more functional and realistic tasks. These related not only to teaching practices, but also to such aspects of their professional self-understanding as becoming more efficient or patient.

Anna: [As far as] differentiation [is concerned, it's] something I'd still like to advance.

(Oral exam)

Suzan: I certainly want to get even more [outside] people into my classroom.

(Interview 4)

Ruth: So I thought: 'Okay, good, this is still a working point [for me].'
Especially patience.

(Interview 4)

The teachers were therefore continually striving to become better, not just in terms of the teaching skills listed in the working priorities they identified. They also expressed an interest in finding out more about aspects relating to their profession in general. In other words, they were eager to know more about what it meant to be a teacher. As previously mentioned, this was addressed in the explanations they gave at the start of their postgraduate year concerning their desire to take the postgraduate course. But it was also during and at the end of that course that the teachers highlighted their sense of curiosity and a wish to learn more about certain aspects.

Suzan: I would like to focus even more on the extended trajectories (*trajectories for learners who need extra hours to reach the goals of module*) and I would like to re-enrol in order to learn this.

(Written report 2)

Emma: [...] I now feel like creating new things. Reading more about them, maybe attending some other course. Yes, it (*the postgraduate course*) made me curious in one way or another.

(Interview 4)

Norah: There are many other aspects of which I thought: 'Yes, I want to learn more about these, I would like to know how to finesse them.'

(Interview 4)

In addition, the teachers believed that they had become more motivated and enthusiastic with regard to DSL-teaching. It was not that they lacked motivation and enthusiasm at the start of their postgraduate course: on the contrary, the teachers all liked their jobs very much and were very dedicated to them, as illustrated in Suzan's quote below. However, during their postgraduate course

teachers mentioned that they became more motivated to try out new things, for example Ruth, or a growing enthusiasm for her job as mentioned by Emma. The factors that stimulated this enthusiasm and motivation will be discussed in the next chapter 'Influencing factors of professional growth'.

Suzan: [Teaching] hours became available here (*at her centre*). I thought: 'Yes, this is interesting.' And by doing this [job], my passion for it has actually grown.

(Interview 1)

Ruth: Because of getting to know new practices that worked well during my internship – by trying them out for myself or by seeing them [being applied] by my colleagues – I'm now also very motivated to try them out for myself or implement them more often.

(Written report 2)

Emma: I absolutely love teaching DSL even more than ever.

(Written report 2)

4.1.3 In terms of their working environment?

In the teachers' accounts, changes were cited, not merely with regard to their professional self-understanding and approach. They also mentioned changes in their relationship to their working environment. In that regard, the following themes were raised: collaboration and support in their teaching centre; notions of the team; the team's *esprit de corps* and the role of the teacher within the team; and some external factors, such as curriculum and course material. With regard to these aspects, the teachers believed that relationship changes had occurred – firstly, towards their colleagues; and secondly, towards the course material or textbooks used.

The teachers' relationships with their colleagues show a turbulent course. Except for Norah, all the teachers indicated at their first interview that a good atmosphere existed in their centre. Although there was not structural collaboration in every case, the teachers indicated that their colleagues were helpful and that there was a great deal of informal consultation and exchange. The teachers also believed that there was a strong element of coherence with regard to the approaches of the different teachers. During the postgraduate year, things changed. Some teachers became more and more aware that their ideas about how to teach DSL or what they did in the classroom was not in line with how the majority of their colleagues thought or taught. It led to a divergence between the teachers and their colleagues, as for example in Emma's case. In addition, the teachers started to question the general approach taken at their centre and became more critical towards it, as illustrated by Norah.

Emma: She (*the coordinator*) said that I taught in an 'alternative' way. I don't think it was meant in the wrong sense, but it really gave me the feeling that I'm an outsider at the centre.

(Interview 3)

Norah: We (*Norah and her colleagues*) don't think: 'How is this relevant for this man or woman?' We need to listen to our learners more and ask ourselves: 'How can we help them? [We need to do that] much more, instead of thinking that we as teachers know their needs better than they do.'

(Interview 4)

The teachers not only started to feel themselves differing from their colleagues, but they also encountered difficulties when implementing new practices or resistance from their colleagues when doing so. Not all their colleagues were eager to try out the new ideas or practices that the teachers themselves were employing or proposing. The teachers, however, convinced by the positive effects of their course and becoming more self-confident, continued to look for solutions or ways of changing things - with or without their colleagues, as illustrated by Suzan's quote below. Standing up for their views, in the face of what was generally being done at the centre, was also a thing that some of the teachers - for example, Anna - highlighted as a change.

Suzan: This is what I think: 'I will do it my way in my classroom and you (*her colleagues*) can do it your way.'

(Interview 4)

Anna: I'm even more motivated to go beyond the lines of the regular standards at the school (but following the lines of the postgraduate course) and even convincing more colleagues to act like me, to dare to try out something different.

(Written report 2)

The above remark illustrates that although the teachers were doing their own thing, they were also trying to involve their colleagues. All the teachers emphasised that they found it important to have same vision, and a sense of collaboration, in the centre. They referred to their attempts (or wish), during and at the end of the postgraduate year, to involve their colleagues in the ideas they gained from the postgraduate course.

Norah: I want to work in a centre where is much more collaboration.

(Written report 1)

Emma: My colleagues often copy [each other] and they also often copy fill-in-the-blanks exercises. When I see this, I would then like to start

explaining that it also can be done in a different way, like I hear it {being explained} in Leuven.

(Interview 2)

In the case of Emma, the exchange of new ideas with her colleagues remained difficult until the end of her postgraduate year, because she said: 'I feel that I can't speak about changes for next year. I'll therefore leave [things to rest] for a while.' (int. 4) This does not, however, mean that her colleagues did not see what she had been doing, because Emma noticed that some of them were doing more innovative things, independently of the course book or doing more extramural activities. Emma would not play a leading role and campaign for changes because of the difficult atmosphere at the centre. By contrast, the other teachers wanted to be proactive. Norah and Suzan were establishing a new working group in their centre (in Suzan's case, it was the first time this had happened in her centre) and Anna and Suzan were now communicating their new ideas or practices to their respective teams.

Another change reported in the teachers' narratives is their relationship to their course material. The teachers became more critical, and - as they put it - looked for solutions where the existing course material did not give sufficient answers. In line with a more needs-based approach or changed perspectives about grammar, the teachers took a fresh stance towards their centres' standard textbooks.

Ruth: During and after the postgraduate course, I noticed that I'm more and more inclined to leave the manual behind and to use only my own customised course material. [The textbooks] often contain exercises that are not always relevant for the learners.

(Written report 2)

Emma: The textbook needed to be [gone through from start to finish] (...) and the grammar booklet also needed to be read entirely. Hence, the only objective was that everything [in them] had to be seen. So now for me this year has more to do with new things that are coming along (...) also doing something more in addition to the book (...) doing what the learners find interesting instead.

(Interview 3)

4.2 Discussion

During the postgraduate year, much changed for the teachers who participated in our research. Before discussing these changes, two aspects need to be borne in mind. Firstly, we need to take into account that the teachers in our research were a specific group of DSL teachers, who were willing to participate in a professional

development initiative which, moreover, was intensive in nature. The postgraduate course, after all, demanded the engagement of a whole school year for which the teachers needed to invest considerable effort (coming once a week to Leuven over twelve weeks, doing an internship of thirty hours, writing an internship report and doing an exam at the end of the course, among other things). The fact that the teachers had taken on this engagement reflected their motivation to grow in their DSL teaching, and this will have coloured our results. It implies that we cannot extrapolate the insights derived from this study to the overall population of DSL teachers in Flanders (i.e. those who did not participate in similar programmes).

Secondly, the above results are a synthesis of what we found in the different stories of the teachers. They do not do justice to the depth of the teachers' case-studies and the variance between them. Although we tried to enlighten the unique story of each teacher by using quotes and mentioning which teacher talked about which issues, this is only a glimpse of the detailed story that we wrote separately about each of them. Nevertheless, the cross-case analysis demonstrates what had changed for the teachers. In the following section, we shall discuss these results.

4.2.1 What had changed?

4.2.1.1 Changes in three areas

The case studies demonstrated that the changes experienced by all the teachers were situated in three areas: their DSL approach, self-understanding and relationship to their working environment. Our presumption was already that the changes in the teachers' professional development would not only take place in their approach (their classroom practices and beliefs with regard to these), but also in their professional self-understanding. Our data confirmed growth in these two aspects, but also in a third area - the teachers' relationship to their working environment.

Firstly, the teachers reported changes in different aspects of their DSL approach and these changes were situated both in their practices and beliefs about these practices. The teachers were doing things differently - for example, Suzan, who also started to offer grammar in an implicit manner; or they undertook things more than previously, for example Emma, who started to organise more extramural activities. The changes in practice were intertwined with changes in beliefs, as the teachers began to think in different ways about the role of grammar, or the benefits of interaction - informally and with the outside world - and the importance of a needs-based approach.

The teachers' reports show that their beliefs and practices influenced each other - not that beliefs needed to change first, as a prerequisite for changes in practice (Pajares, 1992), or the other way around, that practices need to change first before changes in beliefs can happen (Guskey, 2002). Many authors stress that the change in beliefs and in practices are not to be considered as a linear process, but that there is a reciprocal relationship between the two (Basturkmen et al., 2004; S. Borg, 2003; Buehl & Beck, 2015; Fives & Buehl, 2012; Navarro & Thornton, 2011). The complex intertwining of beliefs and practices can be illustrated with the example below.

Norah believed that a second language could best be learned by using the language, but extramural activities were not believed to be a full alternative for a language course. This belief changed, by doing these kinds of activities, influenced by another belief that changed: namely, that communication needed to be the inset, and not language in itself. This can be linked with her changing belief about a more needs-based approach, what led her to her search for communicative activities tailored on individual needs. Trying to implement this needs-based approach was linked with her trying to let her learners learn more independently and with her taking up another role as a teacher - one that was more supportive instead of taking the lead herself. Again, connections can be seen between this practice and Norah's belief about language as something you learn by doing.

Such an example illustrates how beliefs and practices are closely intertwined in teaching and in the change process. It also demonstrates how difficult it is in our opinion to judge the congruences between practices and beliefs, a focus regularly to be found in literature (Alghanmi & Shukri, 2016; Basturkmen, 2012; Basturkmen et al., 2004; Phipps & Borg, 2007), and perhaps the focus needs to rest more on mutual interdependence and that we need to approach them as entities in a whole. It implies that the reasons why they stimulate (or hinder) each other constitute a more pertinent question than which (in)congruences exist - a focus that is also recommended by Phipps and Borg (2009) (see also Li, 2013). Although we did not focus in our research on the nature of the interaction between the teachers' practices and their beliefs about these practices, we can identify some aspects that hindered their interplay. It is those aspects which other research has also indicated as factors that hinder their mutual influence, namely, internal factors such as knowledge (they don't know how to act out their beliefs in practice) and external ones, such as school-context factors (pressure to use certain course material, or the common approach at the centre) (Buehl & Beck, 2015).

Secondly, the teachers were not only growing in their beliefs and practices regarding these, but our study also illustrated that they became more confident, enthusiastic and motivated. The teachers also reported an increase in their self-

esteem. In that sense, our study confirmed other research that demonstrates the changing character of professional self-understanding (Beauchamp & Thomas, 2009; Evans, 2014; Kelchtermans, 2005, 2009; Kennedy, 2014; Korthagen, 2004, 2017; Sachs, 2011). Furthermore, the specific changes that the teachers mentioned with regard to their professional self-understanding - namely, self-confidence, self-esteem, motivation and enthusiasm for their job - were aspects of teachers' professional self-understanding established in other research as ones that play an important role in teachers' professional development (Appova & Arbaugh, 2017; Sahin & Yildirim, 2016; Voogt et al., 2011).

As we described in the first part of this chapter, self-confidence and self-esteem did not evolve in a straight, upward path. During their postgraduate year, doubts arose in the teachers' minds about their practices and themselves as teachers. These doubts were linked to the postgraduate course - with the ideas the teachers acquired there and with people they met in the course who seemed to know the field of teaching a lot better than them. The role of doubts and disharmony in the process of professional development is something we shall re-visit in Chapter 6 'Influence of the postgraduate course'.

Thirdly, what our data therefore additionally reveal is that there was also growth in the teachers' relationship towards their working context, more specifically in their relationships with their colleagues and the textbook or standard course material. It was something that arose in the teachers' descriptions of their working environment. In research about professional development, contextual factors are often considered as something that needs to be taken into account, as a stimulating or hindering factor in professional development (Avalos, 2011; Borko, 2004; Desimone, 2009; Korthagen, 2017; Merchie, Tuytens, Devos, & Vanderlinde, 2016; Postholm, 2012), rather than as a domain in which growth occurs. Again, we did not presume this at the start of our research, but the teachers reported changes in their relationship to their professional environment, namely, that they gained in strength towards their colleagues; that they tried to collaborate more; that they questioned the standard materials or textbook more than before; and started developing or using more their own course material. It brings us to the conclusion that when we want to talk about growth of teachers, it is not only changes in their approach and their self-understanding that need to be taken into account: we must also highlight their relationship to their working environment, as a dimension of professional life that can change in its own right, rather than one that merely impacts on changes in other domains.

Another aspect, related to these contextual factors and deserving attention, is that the relationship of the teachers to their colleagues was not always evolving in a way that the respondents regarded as positive. We described how during the

postgraduate year the teachers experienced a discrepancy between themselves on the one hand, and their colleagues and the general approach in the centre on the other. For some of the teachers (Emma, Norah and Suzan) this even meant that they found themselves in quite an isolated position in their team. Despite this, we found that it did not impede the growth of teachers. However, we could be led to expect that it might have hindered their growth, as a large body of research emphasises the importance of collaboration with colleagues and a positive atmosphere as an important factor for professional development (Evans, 2014; F. King, 2014, 2016; Merchie, Devos, et al., 2016; Postholm, 2012; Strahan, 2016; Van Veen et al., 2010).

The teachers in our research, on the contrary, continued trying to implement new practices, changed their approach, became more self-confident and even kept on trying to collaborate with their colleagues despite the difficult relationships. This can maybe be explained because we looked at professional growth on an individual, not on an organisational, level, or because the teachers' self-confidence had grown in that extent that they could stand the resistance. It is, however, important to mention that the teachers were always supported by somebody in their centre, a colleague (or colleagues) or the coordinator, who shared their views. That can also be an explanation for the lack of influence on the teachers' growth due to any 'bad' relationships between the teachers and the team. A final possible reason for this can be that frictions are a normal phase in a change process. It is an aspect that we shall discuss further in Chapter 6 (6.2.3 'Disharmony').

4.2.1.2 Changes in terms of DSL-approach

As our research is to be situated in the field of DSL, we shortly wish to focus in depth on the aspects that changed for the teachers with regard to teaching Dutch as a second language. In the teachers' DSL approach we can identify changes with regard to topics, which are considered to be important insets for SLA- and hence, DSL teachers: grammar and vocabulary in language learning; stimulating interaction inside and beyond the classroom; the needs-based approach and differentiation; the use of tasks; and authentic material (R. Ellis & Shintani, 2014; Long, 2011, 2015; Simpson, 2016; Van den Branden, 2006, 2016b). These are topics with which DSL teachers in general struggle. The afore-mentioned survey of Flemish DSL teachers (Berben et al., 2012) showed that the majority of DSL teachers in Flanders did not feel competent with regard to a needs-based approach, organising extramural activities and differentiating. Hence, from that point of view, there exists a big growth potential in the DSL field. That survey, and again our study, allow us to see that there is a need to support teachers in the DSL field in taking up practices that are considered to be important for second language acquisition.

4.2.2 Relationships between the three areas

In describing the changes in the three areas in the first part of this chapter, we can identify certain mutual influences. There are several links to be detected between the teachers' professional self-understanding, their relationship to their working environment and their approach. Firstly, there was the influence of changes in the teachers' approach to DSL and their professional self-understanding, and vice versa. For example, changes in their practices or beliefs enhanced the teachers' enthusiasm and motivation, which stimulated them, in their turn, to implement a new idea or undertake it more often. Secondly, changes in the teachers' professional self-understanding and in their relationships to their working environment had a mutual effect on each other. The teachers became more confident, thus empowering them to stand up more strongly for their ideas within the team. At the same time, the teachers also became more critical about what was happening in their centre - something which brought them to reconsider certain practices, for example, taking the needs of the learners more into account.

Thirdly, there was also a reciprocal relationship between the changes in the teachers' DSL approach and the overall context. By changing their practices and beliefs, the teachers started to be more critical towards their colleagues, while at the same time they tried to collaborate more with them. Conversely, the teachers' more critical stance toward course material led them to develop or use their own material more. Hence, we can conclude that the three areas where teachers believed that changes occurred were intertwined with each other. We shall re-examine the intertwining of these three areas in relation to the influencing factors of growth in the next chapter.

4.2.3 Professional development is a continuous process

When teachers were speaking about the changes that occurred, it is obvious that these changes were firstly not only linked to the postgraduate year, and secondly, not isolated ones. The teachers reported changes to their approach that provided an answer to a pre-existing search-process: for example, Norah's, Anna's and Emma's search for another grammar approach was already ongoing when they entered the postgraduate course. Furthermore, they mentioned how certain approaches or beliefs had already changed in a particular direction and were changing further during the postgraduate year - for example, the inclusion of a needs-based approach or the belief in the importance of extramural activities.

Professional development is considered as a continuous process (Crandall, 2000; Darling-Hammond & Sykes, 1999; Day, 1999; Mann, 2005). The previous paragraph has already demonstrated this. In addition, the fact that the change process was

continuing into the future for the teachers can be seen in the working points and wishes they formulated. Likewise, when we met the teachers to discuss their story after having written them up, i.e., in the following school year, they said that things were still changing. In that sense, the changes described form a snapshot in the career of the teachers. Changes occurred and will also occur in the future. This then raises the question of the role, use and benefit of a postgraduate course. We will discuss this point in Chapter 6, in which we shall describe the results of our study with regard to the influence of the postgraduate course on the teachers' professional development.

5

INFLUENCING FACTORS OF PROFESSIONAL GROWTH

This chapter describes which factors the teachers believed to have influenced their professional growth and how this influence occurred. In the previous chapter, we reported that the teachers grew in their approach, their beliefs about themselves and their relationship towards their working context. Alongside the factors that nurtured this growth, we will also describe in the following chapter how these factors had an impact on the different changes mentioned above. Using the same approach for developing a cross-case analysis as that employed in the previous chapter, we shall now address the factors influencing growth across the five teachers. An overview of which teachers reported on specific aspects relating to the various change-factors may be found in Appendix 3.

5.1 The beliefs of the teachers

5.1.1 Input containing new insights and ideas

The five teachers reported the important role that the input of new insights and ideas had played in their professional development. The postgraduate course was one of these sources of new insights and ideas, but the teachers also mentioned other ones. Besides the postgraduate course, new ideas and insights were also instilled from other seminars and workshops, and by inspirational people. The inspirational people that the teachers mentioned included other teachers they had met, colleagues and their postgraduate course leader. In the chapter that follows, we will focus in depth on the role of the postgraduate course in the teachers' growth process. In this chapter, we shall examine new insights and ideas, independent of the source from which they originated. The new insights and ideas that the teachers mentioned included the theoretical background to DSL, ideas for practical implementation and course material.

The input of new insights and ideas had an influence on the changes that the teachers experienced because they clarified the added value or meaning of certain

practices for language learning - for example, the use of extramural activities in Emma's case or abandoning isolated grammar exercises in Anna's.

Emma: I now understand that there are many hidden language-learning opportunities in these excursions and I can therefore also provide a better justification for them.

(Written report 2)

Anna: [...] if you spend your time on other things, this delivers more than constantly repeating these specific grammatical constructions.

(Interview 3)

Understanding the reason for a certain approach could therefore help in implementing certain practices, for, as Anna articulated: '[...] the idea behind them (*the practices*) - why they are good or why they are not going to work, and often, if you also know why, it's easier then to implement them' (int. 2).

This theoretical background was frequently mentioned by the teachers as an important new input. In particular, the theory of grammar, extramural activities and a needs-based approach were greatly welcomed by them. However, this did not imply that all these ideas were completely new. Some of the teachers had already felt or experienced in the classroom what the theory of grammar was telling them about language learning in general and such aspects as a needs-based approach or interaction outside the classroom. But it was also important to their further development, because it gave them a profound insight and the vocabulary to articulate what they had experienced in practice, 'so that it suddenly became very clear,' as Norah put it. (int. 2)

Anna: What I felt [was that] it's based on theory and now I understand why it's really so difficult.

(Interview 2)

Norah: Now I know that my sense of what doesn't work is actually theoretically [underpinned], (...) is consistent with the theoretical background.

(Interview 2)

In addition to the input of theory, the teachers' changes were influenced by concrete examples of lessons or course material, because they provided an inspiration for their own practice and made concrete how ideas could be put into practice, for example, offering grammar embedded in a communicative task. At the same time, this concrete material acted as a mirror for what the teachers themselves did in the classroom.

Anna: I've been at a workshop meeting to reflect on the roles (a *language learning approach, based on the needs of language learners, linked to the roles they take up in society*) and we started working with it.

(Interview 4)

The inspirational people that the teachers mentioned in their narratives acted as a further mirror and source of ideas for them. These people proved inspirational because they operated as 'role models'. The teachers looked up to them because they were attracted to the way they taught, the ideas they expressed or the practices they performed in their classroom. By seeing how these people were teaching, the teachers critically reflected on how they themselves were teaching, and this gave them ideas for their own classroom practices.

Anna: When I'm as old as her (*teacher at the internship*), I want to teach the way she teaches. [When she teaches,] it doesn't look as if she's teaching [at all], but you do get the feeling that that the students are learning a lot.

(Interview 4)

Norah: When I saw that she (*a colleague*) frequently asked her learners to bring things to the course, for example: 'We are going to speak about travelling, bring along something you brought back from a journey.' And that is something you pick up for your own lessons: 'Oh yes, this [is something] I'm going to do also.'

(Interview 3)

It may be clear from the above remarks that the input of new insights and ideas led to changes in the DSL-approach (including classroom practices, beliefs about these and DSL in general) taken by the teachers. This was shown in the adoption of these new ideas or insights and the implementation of those ideas in their lessons. We have already mentioned that these changes were basically situated in the domain of extramural activities, the approach to grammar and taking the needs of the learners into account (see Chapter 4). Assimilating the ideas did not cause problems or friction. Implementing them, however, did so in some cases because the teachers realised that their practices were not exactly in line with the ideas or insight (for example, Norah) or because they did not always know how to give them concrete expression (for example, Suzan).

Norah: You then [come to] realise that in your lessons or the way you teach or evaluate, that it is not [properly] aligned to these things (*ideas*).

(Interview 2)

Suzan: I sometimes find it difficult to find a simple communicative task which they (students) can understand without needing all the [grammatical] background for it.

(Interview 3)

The input of new ideas also resulted in changes with regard to their professional self-understanding. In the first place, new insights and ideas led to a considerable degree of enthusiasm and motivation.

Anna: Every Friday, when I travelled back by train, I called X (*the assistant-head of Anna's centre*) and I said: 'Wow, I've learned so many interesting things again.' And I explained everything and I was so enthusiastic that I can't really explain it [clearly].

(Interview 4)

Ruth: Because I also discovered new practices during my internship – by trying them out [for myself] or by observing them being done by my colleagues – which have worked well, I'm also now really motivated to try them or perform them more often.

(Written report 1)

Secondly, it made the teachers more confident and reassured that they were correctly sensing things happening in classroom, as in Norah's example. At the same time, it also made them reflect critically on themselves as teachers, as illustrated by Emma's quote.

Norah: I feel strengthened. Things I often sensed in practice [now] also appear to hold true in theory.

(Written report 1)

Emma: While he (*a teacher at the internship*) was drinking coffee, they (*the learners*) were actually explaining a lot. Whereas I find myself steaming along like an ocean liner, I sometimes need to be more silent and listen.

(Interview 4)

With regard to their context, the new insights and ideas also exerted an influence. The teachers started to reflect (more) critically on the overall approaches taken in the centre. In Norah's case, for example, she came to realise more and more that the approach to grammar at her centre was not the right one, and in Suzan's case, she began to have doubts about the course material used there. These new insights gave them the necessary arguments and vocabulary to explain why they chose to do things differently. They gave the teachers a sense of assertiveness to discuss the matter with their colleagues and follow their own path.

Norah: The theoretical background I've received is now helping me convince some of my colleagues and make certain things clearer for my coordinator.

(Interview 2)

5.1.2 Experimentation

Throughout the postgraduate year, the teachers mentioned that they were experimenting with new material or practices. There was a strong relationship between the new ideas the teachers acquired and what they tried out in their classroom. The teachers found it important to have the opportunity to experiment in real life with what they had heard or seen 'on paper', because they believed that they learnt through practice.

Anna: There are things I gradually apply in my lessons, because I am being given the luxury of following the postgraduate course and (*stressed in the original*) of giving lessons.

(Written report 1)

Ruth: In short, you always learn the most, in the final analysis, by putting things into practice.

(Written report 1)

In that respect, the internship played an important role. Firstly, it seemed to give the teachers the opportunity to try out new things that they had not previously done in their own classroom. As Emma expressed it: 'I'm very satisfied [by the fact] that I could [try] these things, because [...] I have always wanted to do them.' (int. 3) Secondly, the internship created a stimulus for the teachers to go a step further than what they were accustomed to do. For example, in Anna's case it implied developing material - something she had never done before, and for Emma, a jump towards a more authentic conversation with the learners: 'it startled me that I had dared to do it, asking about their experiences.' (int. 4) Thirdly, the internship opened up the possibility of working with other target groups and in other centres, thus giving the teachers an opportunity to see how things functioned in those contexts. Norah put it like this: 'This internship at the centre x (*not her own*) [...] was an eye-opener.' (int. 4)

Each of the experiments had already brought about a change in the teachers' practices, but their influence proved to be longer lasting. In the teachers' accounts, the process of trying out new things in classroom was also connected with changes on three levels: their professional self-understanding, their DSL-approach and their context. With regard to their professional self-understanding, the teachers

mentioned that they felt themselves more competent and confident as a result of their experimentation.

Norah: The internship boosted my self-confidence as a teacher.

(Written report 2)

This influence on their classroom approach was, in the first place, based on changing beliefs with respect to the aspects they had tried out. Suzan, for example, gained more insight into the benefits for students of organising a project by actually trying it out. In Anna's case, she began to understand how certain approaches could be given concrete expression in the classroom.

Suzan: I started to understand [...] by organising this market [activity] (*a project she organised with her students*) for example, how much pleasure they (*the learners*) had and how effective these realistic tasks are as a learning tool.

(Interview 4)

Anna: The fact that we worked effectively with these [needs-based materials], elicited an 'aha-erlebnis' [experience], such as: 'Ah, can you handle it that way, does it work that way, or can you perform all this with it?

(Interview 2)

With regard to their classroom approach, trying out new things had, in the second place, an influence on the classroom practices themselves. When the teachers experienced this to be a success, they either repeated it on further occasions or were planning or expressing a wish to continue the new approach in the future.

Ruth: It was a success and therefore, [something] to be repeated.

(Written report 2)

Suzan: We have already said that we are going to try to organise much more excursions.

(Interview 4)

The teachers spoke mainly about successful experiments. But trying out new things was not without obstacles. Some of the teachers mentioned that they encountered difficulties when trying out new things in practice. This could lead to further insights on 'how it should be, but also how it should not be' (Anna, written report 2) and reflection on how they could then implement those things.

Norah: I find it very difficult to find activities which are interesting for each learner [...] How [exactly] do you capture this [idea]?

(Interview 4)

Experimenting with new insights also had an impact on the teachers' working context, in both a positive and a negative direction. Their colleagues saw the new ideas Emma, Norah, Suzan, Anna and Ruth were trying to implement in the experiments. In some cases, it turned out that their curiosity was raised or that they also wanted to try the experiments out for themselves.

Anna: *(one of her colleagues said)* 'Anna, you need to give us a session about everything you learned in the postgraduate course.'

(Interview 4)

Emma: It was like green energy [...] it was contagious, because these photos showed up on Facebook and my colleagues [get to] see them and they sometimes ask: 'What did you do there? Ah, maybe I can also do it?'

(Interview 3)

In other cases, it created more distance between a teacher and her colleagues, as Norah's comment shows. Nevertheless, none of the teachers indicated that the resistance or critical questions of their colleagues prevented them from continuing their new approaches.

Norah: It has been difficult [...] people who think that you know better than they do and [say]: 'She will explain it what she heard over there, in Leuven, she will explain it *(said ironically)*.'

(Interview 3)

5.1.3 Reaction of learners

An important stimulus for the teachers in their changes was the reaction of their learners. They cited the learners as being the greatest influence on what they did and to changes in their classroom practices, as illustrated in the next quote.

Joke: Who or what has the strongest influence on the decisions you make as a teacher?

Suzan: The learners. When they let me know or feel that they don't like something or that it is really very difficult, then I will amend it.

(Interview 1)

The reaction of the learners acted as a compass for the teachers, indicating the direction in which they ought to go, and the need to reconsider certain approaches or continue as before. Both negative as positive reactions played a role.

Norah: The moment that it does not work for your students, you [then] understand that something is wrong with it.

(Interview 3)

Suzan: It made them (*students*) really enthusiastic too, so yes, I certainly want to get even more people (*external visitors*) into my classroom.

(Interview 4)

Hence, the reaction of the learners had in the first place an influence on changes to the teachers' DSL-approach. It triggered another approach and further reflection when students found difficulties.

Norah: For six students it was extremely interesting, but completely irrelevant for [another] six. How can you capture [an idea] like that?

(Written report 1)

It confirmed the teachers' new practices when the learners' reaction was positive or when their language performance improved. This resulted, by turns, in a continuation of what the teacher had tried out or in a more frequent use of those practices.

Anna: I was already doing it in the past, but now I do it more often, because [...] I probably sometimes also experience that it (*the idea*) takes root.

(Interview 4)

Norah: They (*learners*) liked it very much and therefore it was a success for me also. If they are enthusiastic, actually, that is the most important thing.

(Interview 1)

But the reaction of learners also influenced the teachers' self-understanding. A positive and enthusiastic reaction of the learners made the teachers more confident and raised their self-esteem, as in the case of Emma. Conversely, learners' negative reactions caused Ruth to reflect about her professional identity - specifically, that she needed to be more patient.

Emma: The students who say at the end (*of the module*) that the course was interesting [...] who want to come back [to be taught] to me [...] and then I thought: 'Okay, yes, maybe I'm doing things well.'

(Interview 4)

Furthermore, the fact that learners were struggling with certain aspects had an influence on the collaboration between the teachers and some of their colleagues. Both Suzan and Norah reported that they took the initiative in working together with some of their colleagues in order to find a better approach for a group of learners for whom the generally-used teaching material and practices were not appropriate.

Suzan: So, we now want to be aligned with each other and move in the same direction. I think that we all had already felt that it did not work [...]

They (*the students*) have reached their limit and they can't improve and we want to respond to this so that they can continue to learn.

(Interview 4)

5.1.4 Interaction and collaboration with colleagues

The interaction and collaboration with colleagues, whether colleagues at their centre or fellow students of the postgraduate course, influenced the changes the teachers mentioned. In the case of Anna and Emma, a close interaction between themselves and their coordinator was also mentioned. Sharing ideas and suggestions, not only about the language course itself, but also about the overall organisation at other centres, provided inspiration and new ideas. In searching for answers to their questions - for example, in Norah's case about how to set up departmental groups, or in Suzan's, how to become a better teacher - this exchange with colleagues was important.

Norah: I heard from one of my colleagues during the course how things were organised at their school. In February, along with one of my colleagues, I made an appointment to share information about the organisation-structure at her school.

(Written report 1)

Suzan: I also try to improve myself constantly, [...] by talking with colleagues [...] I also try to improve myself.

(Interview 4)

The interaction with colleagues also shed light on things. For the teachers, it clarified how other people worked and how things were structured in other centres, in comparison with what they themselves knew and did in the classroom. It gave them inspiration and led to reflection.

Norah: Afterwards, I really almost had tears in my eyes, when they told me about x (*name of the centre*) where they organise a week full of workshops and where the learners can do lots of things, from learning how to do gardening, and it's also done together with other students, students who speak Dutch but who follow a computer course or something else, and I thought: 'Ooh, I want to do all these things.'

(Interview 4)

At the same time, through interaction with their own colleagues, the teachers were able to gain a better understanding of how their colleagues viewed language learning, classroom practices and the organisation of their centre. This also led to reflection about the centre and a change of their position with regard the centre, and how they wanted to collaborate with their colleagues in future.

Hence, changes linked to interaction and collaboration were to be found in the teachers' professional self-understanding, their approach, and their relationship to their working context. Regarding their beliefs about themselves as teachers, the interaction with colleagues had an influence on their motivation and their future aspirations, as in the case of Norah (see previous quote) and Suzan, who wanted to stay focussed on a qualitative DSL practice, together with her colleagues.

Suzan: I want to continue working towards a good DSL-practice and I'm totally ready to collaborate on this with my colleagues. This has [...] mainly been triggered through conversations with my equally-motivated colleagues. [...] I want to gain as much learning effectiveness as possible with my DSL group in the x (*special trajectory*) course. I mainly came to this conclusion by talking with my colleagues.

(Written report 2)

This interaction and collaboration influenced the teachers' DSL-approach by providing a second view to their own approaches. Their colleagues made it clear to the teachers how certain things could be carried out differently, and how - in a certain respect - they had become used to doing certain things in the classroom precisely because they were doing so as a routine.

Anna: [So] then, you are sitting down together and someone says: 'Yes, but wouldn't it be better doing it that way?' And then you think: 'Oh, yes,' and I realise that in a way I'm trapped in a certain pattern or something like that.

(Interview 4)

The reflections and suggestions of others inspired the teachers and led them to undertake new practices in the classroom. In addition, thanks to working together with a colleague on a certain topic - for example, new course material for Norah or the organisation of a project for Suzan - this resulted in something they had not previously done.

Norah: Due to close collaboration with this teacher, there emerged a teaching methodology that was needs-based and departed from the learners' concrete and personal situation.

(Written report 1)

The teachers' relationship to their context also changed because of interaction with colleagues. On the one hand, the teachers were more satisfied with their centre and their colleagues. Because of the exchange of ideas, they realised the strengths of their centre and that there were, after all, some colleagues who supported them. It stimulated their enthusiasm and motivation.

Norah: I had some good conversations with colleagues who are open to innovation and other [folk's] ideas, and I came to understand that I had concentrated too much on these few 'frightened' teachers.

(Written report 2)

Anna: Because of the stories I heard and by speaking with folk who also teach DSL, I [now] realise: 'We do in fact have a good school.

(Interview 4)

On the other hand, the teachers were now more aware of what was going wrong in their centre, that is to say, things that were not in line with how they thought they should be done.

Suzan: I started doubting the things we generally do in classroom. [...] These doubts had mainly arisen during the course, but also during the discussions with colleagues about the new curriculum. So it's high time to change!

(Written report 2)

Although it did not make their position easy at their centre - for example, Emma, who felt herself an outsider, or Norah, who experienced much resistance - they were more motivated to change things at their centre and wanted to collaborate and interact more with their colleagues to achieve this.

Anna: Because I'm very enthusiastic [...] I try to inspire or convince them (*colleagues*) to do the same, or at least reflect on it together.

(Written report 1)

5.1.5 'Confirmation'

An additional factor that, according to the teachers, influenced changes was 'confirmation'. This aspect frequently emerged in the teachers' narratives. The teachers spoke of a confirmation of the beliefs they already held or issues they already assumed from their classroom experience, as Norah and Suzan explained.

Norah: [Things] I had already experienced, ideas, it's [been] confirmed through the postgraduate course that what I'd been thinking wasn't so absurd [after all].

(Interview 4)

Suzan: The [specific] beliefs of mine which haven't changed relate to the interaction with my students [...] that's only [been] confirmed during the course.

(Written report 1)

Furthermore, the teachers mentioned a confirmation of practices. This concerns both the practices they had already undertaken before the start of the postgraduate course - as illustrated by Ruth's next quote - and practices undertaken during their postgraduate year - as, for example, Emma, who organised a project with her students.

Ruth: Yes, I think that I became more certain about most of what I already did. I thought of many things (the input of the postgraduate course): 'Oh yes, I do understand this too,' or 'Yes, I'm already doing this, I just hadn't defined it yet.'

(Interview 4)

Emma: The postgraduate course confirmed that what I was doing outside the class was a good thing to do.

(Written report 2)

For the most part, the confirmation of beliefs and practices had an influence on the teachers' professional self-understanding. It specifically led to greater self-confidence, as Ruth's quote (below) demonstrates. The teachers became more assured about the beliefs they held and carried into practice, and as a result they felt themselves to be more competent. This confirmation of ideas and practices also reassured the teachers that they were doing well.

Ruth: I became more confident after the postgraduate course because a lot of my classroom practices were confirmed for me there.

(Written report 2)

On the other hand, the confirmation of what teachers thought led to a clearer insight into what they were not (yet) good at doing. This made them doubt certain practices, but at the same time it gave them insights into what they wanted to improve in the future. The teachers became more assured about ideas they already held, which in turn made them reflect on how to implement them and to what extent they were already doing so. They were therefore confronted with aspects that were not being well implemented in practice - as in the case of Norah with regard to the teaching of grammar - and they came to identify those practices to which they needed to pay more attention.

Norah: I somehow already felt this, that it was wrong. But now I'm realising it again, I'm realising even more how wrong it is.

(Interview 2)

Suzan: I think the way I teach, [my] way of handling the learners, I already thought that it was okay, and this has now been confirmed by the mentors at the two schools (*of her internship*). So, the challenge is mainly to integrate it all, yes, to put these didactics in the right order

and to build up a lesson in a good communicative way. [It's something that] I still want to work on.

(Interview 3)

'Confirmation' also had an influence on the teachers' approach, as it led to the implementation of what they were already doing or attempting, the effectiveness of which they were not always certain - for example, Emma carrying out extramural activities. This showed, as with the quotes in the previous paragraph, how confirmation was linked to self-confidence.

Emma: I now have the feeling that: 'Okay, this vision corresponds with mine and I do what I need to do and I know (...)' I had the feeling that it corresponds well. And I also therefore had the feeling that: 'Okay, if I now do extramural activities, it's allowed, it's not a problem. Do it. It's good. Yes.'

(Interview 4)

A confirmation of beliefs also led teachers to changes in their practices. For example, Ruth became confirmed in the importance of taking the needs of the learners into account - which, as a result, caused her to make more use her own course material. This was also true in the case of Anna who expressed it as follows:

Anna: The practices which I've now changed are mostly practices I was already occupied with during the teaching practice, or ideas which had already shaped in my head, and which I have now carried out or improved.

(Written report 1)

The process of confirmation also brought a shift in the teachers' relationship with their centre and colleagues. Because they were more confirmed in what they were doing or thinking, they felt themselves to be stronger in their relationships towards their colleagues in discussing approaches they wanted to change or explain in a better way.

Anna: In the past I thought: 'Yes, these linguists/experts will know it better [than I do]' so I then kept quiet about my own methods and did things a little bit in secret or didn't share them [...] Now I'm not silent any more. I'm feeling stronger.

(Written report 2)

It is important to mention that although the teachers experienced more self-confidence towards their colleagues, they also were very careful when addressing issues with them, as in the case of Emma and Ruth. This was linked to a respect for other people's ideas and the delicate atmosphere with regard to changes that prevailed in the centre.

5.1.6 Reflection, doubts and puzzlements

Throughout all the engagement with the teachers, they talked about the reflections they made during their postgraduate year. They thought about the new ideas and insights they had acquired; practices they tried out in classroom; the reactions of students and colleagues; the confirmation in their own ideas that they gained, etc. In other words, all the above-mentioned aspects that influenced changes were the subjects of the teachers' reflection. At the same time, these triggered further reflection.

Emma: The evaluation system of X (*name of a teacher*) made me think - the use of colours, the short, simple questions students were asked; whereas with my evaluations, self-evaluations, I didn't know how to handle them. I had too many goals which, ultimately, the learners didn't understand.

(Interview 4)

Ruth: Mr. X (*the leader of the postgraduate course*) really defends the idea of: '[With] grammar, only [use] what is necessary.' It's also mentioned on the CD-ROM we've got. About that aspect, I have the idea: 'Yes, I want to deepen my insights on it: how should I teach it?' Yes, sometimes also, because sometimes a learner asks a question about it and how then should I deal with it?

(Interview 4)

At the first meeting with the teachers, the issue of reflection figured strongly in the questions they asked themselves before entering the postgraduate course. These questions about how to deal with certain aspects of their teaching practice (e.g. grammar, evaluation), were for them a key reason for deciding to follow the postgraduate course. The postgraduate course was, furthermore, a spur to reflection, as the input of the course made teachers reflect about their own practices.

Suzan: I'm constantly thinking about it, and as soon as I see something, then [I'm saying to myself]: 'Oh yes, maybe I also can do this, or this.' And I'm constantly picking up things.

(Interview 4)

In addition, the interviews and the written reports undertaken as part of the research seemed to be a stimulus for reflection.

Joke: Which experiences, moments or input have given rise to these changes?

Anna: [The] feedback from X (*the leader of the postgraduate course*), absolutely! Joke's enthusiasm, and the fact that she gave me an enormous opportunity for self-reflection, absolutely!

(Written report 1)

In the teachers' narratives, they reported reflections on questions about how they carried out certain practices or how they should translate theoretical ideas into practice; their doubts about whether their practice coincided with what they believed or with what their colleagues did; in questioning whether they were good teachers or in puzzlements of why certain aspects unfolded in a certain way.

Norah: When does it work? Why is it that I can have an entire conversation with this [particular] learner and understand him very well? Why is it that conversation succeeds?

(Interview 1)

How can I evaluate in a different manner?

(Interview 4)

Suzan: How can I ensure that they stay motivated? How can I ensure that they continue to learn? [...] How can I deal with it in the classroom?

(Interview 4)

These reflections - expressed in questions, doubts or puzzlements addresses aspects that are situated in the three areas: professional self-understanding, approach and working context. At the same time, they also cause changes in these areas.

The process of reflection made the teachers aware of their strengths and their working points as teachers. On the one hand, it made them more confident, whereas on the other, it also made them doubt themselves. This too, in its turn, stimulated teachers to change, as Suzan's quote (below) illustrates:

Suzan: Then I think: 'Oh, what are they (*fellow-students in the postgraduate course*) all doing while I, yes I'm just rattling things from off my textbook, no, not rattling them off, but following [the book] obediently.' That made me a little bit unsure [of myself], so I thought: 'Maybe I'm less good than some others.' But at the same time, this also stimulated me to do these things.

(Interview 4)

The process of reflection also had an influence on the teachers' approach. By critically questioning their approach or how they were carrying out their teaching job, the teachers thought about alternatives or how things could maybe work better in the classroom. It was also partly because of their reflections that the

teachers became aware that there existed a discrepancy between what they believed and what they were doing. This was akin to the process addressed under the above-mentioned 'confirmation' section, which helped them clarify those matters where attention was needed. Reflection about their practice or the ideas or theory behind practices gave the teachers greater insight and made them more conscious about these practices.

Anna: But by reflecting about it, I'm more aware of the objectives of a language task in the course I'm giving.

(Interview 4)

Finally, reflection also mediated the teachers' relationship with their working context. The section on collaboration and interaction has already mentioned how the teachers gained greater insight into what their colleagues were doing in the centre. This also coincided with reflection about things that could be done better and about the teachers' own position in their centre. As highlighted in that section, it stimulated teachers to change things in the centre and to collaborate more with their colleagues.

5.2 Discussion

As expounded in the conceptual framework (Chapter 2), which offers a synthesis of the literature on the professional development of teachers, different factors can nurture teachers' growth or the professional development. We listed four major aspects that nurture growth: collaboration, reflection, experimentation and new insights. All these aspects played a role for the teachers in their professional development. Two additional change-factors were mentioned by the teachers: confirmation and the reactions of their learners. The teachers all described how these factors stimulated growth; and their influence may be seen in three areas - their DSL approach, their professional self-understanding and their relationship towards the working environment. It may already be obvious from the above description of the teachers' beliefs that the different factors were closely intertwined and interacted on each other in their professional development. Before addressing this connectedness, we shall first focus on the growth factors separately.

5.2.1 Factors influencing change

5.2.1.1 Collaboration and interaction

Although collaboration is seen as an important stimulator of growth (e.g. Avalos, 2011; F. King, 2016; Meirink et al., 2007, 2009), and although we have seen in the

teachers' narratives that collaboration is important, it was noticeable that collaboration was mainly translated by Emma, Suzan, Ruth, Anna and Norah into interaction with their own colleagues, but not in effective working together. On the contrary, collaboration, in the sense of performing actions together (e.g. teaching or developing material together) seemed to be rare. In any case, the interaction and collaboration was merely situated in the postgraduate course, between course members. Furthermore, there did not always seem to be a positive atmosphere, translated into difficult relationships with colleagues and different beliefs, as, for example, in the case of Norah and Emma. Good relations are, however, considered to be an important condition of professional development (Postholm, 2008, 2012; Strahan, 2016; Zhu et al., 2011).

How then did collaboration and interaction with colleagues contribute to the growth process of the teachers? In the first place, it made it clearer for the teachers what their colleagues' practices and beliefs were. In that way, they gained a better understanding of the bottlenecks in the general teaching approach at their centre and the points they needed to work on in order to teach in a better way. They were therefore more eager to collaborate with their colleagues and invest more time and energy into that aspect: in Suzan's and Norah's case, this led to the remarkable result of creating working groups at their centre. In the second place, the interaction with colleagues in the postgraduate course (i.e., other students) also gave the teachers insights into how things were organised in other centres. This created ideas about what was possible and gave them the desire to change things in their respective centres. At the same time, it also made them aware that things were not so bad in their own centre; that every centre had its difficulties; and that this could - in its turn - stimulate positive feelings towards their colleagues and centre, as seen in the case of Anna.

What, however, was of paramount importance in a teacher's working context was the fact that there was at least one person available to give her support. Even without support from colleagues in general, a soulmate at the centre did seem to be an important factor stimulating their growth. In the case of Emma and Anna, this person was the coordinator, who provided a great deal of support following the postgraduate course and in reflecting on new ideas or how to implement these. In the case of Suzan and Norah, this supportive individual was a colleague with whom they could share ideas about new material or project work. A final element we should also highlight here is the fact that conflict between colleagues can also be considered as a normal, and even beneficial, aspect in the collaboration between colleagues and in the functioning of professional learning communities. We shall return to that aspect in Chapter 6 when we discuss the aspect of disharmony (6.2.3).

5.2.1.2 Reflection

The importance of reflection in professional development is widely subscribed to: moreover, it is often placed at the centre of the development or growth process, as expounded in the conceptual framework (e.g. Clarke & Hollingsworth, 2002; Hanks, 2017a; Kelchtermans, 2009; Korthagen, 2017; Postholm, 2012). Reflection is also a constantly-recurring theme in the narratives of the teachers. However, we need to underline that the task of capturing this reflection was not easy. When reading and re-reading the narratives of the teachers, reflection is present, but identifying it in quotes for the purposes of illustration is an entirely different matter. The teachers were seldom given to say things like: ‘Something changed because I reflected on it,’ or ‘I reflected on that idea with the effect that ...’ What also stood out was that when we asked teachers explicitly about the questions they had with regard to their teaching or profession, or the puzzlements they had, the answers were mostly questions relating to how to solve a certain problem in their classroom or what they needed to do in order to arrive at a better understanding of their students. In other words, their questions were generally pitched on the level of action-oriented reflection (Hoekstra, 2007; Korthagen, 2017). Meaning-oriented reflections, thoughts related to understanding the underlying processes of what is happening in the classroom or of teaching, were more difficult to elicit. They appeared, but were mostly hidden in the flow of conversation.

It is, however, this meaning-oriented reflection that is considered to be the form that proved fruitful for teachers’ professional development. Different researchers stress the importance of reflection about why things are happening the way they do (Allwright & Hanks, 2009; Hanks, 2015b) and on reflection on different levels. This is expressed not only on the level of classroom practices, but also on that of the teachers’ beliefs, both with regard to these practices and about themselves, and on emotional and affective aspects (Korthagen, 2017). Based on our data and our experience, we can therefore reach two conclusions. Firstly, when teachers were explicitly asked to reflect on their teaching in a meaning-oriented way, this required support or a conscious signposting. This is seen, for example, in the work of Korthagen (2004, 2017) who developed a model in order to guide the reflection process in that direction. It is also seen in the work of researchers in the field of ‘exploratory practice’ (Allwright & Hanks, 2009; Hanks, 2017a; Miller, 2009). In exploratory practice, where teachers and learners investigate their teaching and learning experiences in order to develop a profound understanding of what is happening in classroom, the starting point is formulating a puzzlement. A puzzlement is mostly formulated as a why-question (why are things (not) happening in that specific way?) because this stimulates searching for meaning, and not just for a quick solution. The work of the above-named authors shows that formulating such questions is not so easily done, as the teachers firstly ordered and

often intuitively formulated questions about how things could be solved. Formulating puzzlements, a process that goes a step further than formulating problems, needs extra attention, care and support.

The second conclusion we can make is that an open conversation, or giving the teachers the time and the possibility to recount their teaching and classroom experience, could lead to this meaning-oriented reflection. It seems that the open character of the interviews, where we let the teachers talk freely about their experiences, led the teachers to think in greater depth than with the immediate problem-solving questions. Hence, giving people the time to talk about their thoughts and practices without steering this in a certain direction, can evoke reflection that is both plentiful and deep.

5.2.1.3 Input of new ideas and insights

Alongside collaboration and interaction with colleagues, support and reflection, the teachers underlined the importance of acquiring new ideas and insights, as is also seen in other research (e.g. Abu-Tineh & Sadiq, 2017). These ideas consisted of both theoretical and practical input in the case of our study. The ideas teachers were happy to hear about related mainly to the content of grammar (or focus on form), the needs-based approach and extramural activities. This is, in one respect, not surprising as it concerns 'hot topics' in the field of Dutch as a Second Language, and more broadly in second language acquisition (SLA). The debate about how to deal with form and meaning in the classroom or the level of explicit teaching of grammar has been ongoing for many years in the SLA field (R. Ellis & Shintani, 2014; Ortega, 2011b). With DSL, the urge for a needs-based approach that gives attention to learning outside the classroom goes back to 2008 ('Derde rondetafelconferentie NT2. Platformtekst', 2008) and has, to date, been addressed as a key working priority for the DSL field (De Niel et al., 2016). In another respect, it is surprising that teachers who have been engaged in teaching DSL for some years, such as the participants in this study, should find themselves so delighted about ideas that have been on the DSL and SLA agenda for such a long time.

The fact that these insights were considered relevant and inspiring for the teachers is precisely because the ideas were in line with what they had already been seeking, presuming or experiencing in the classroom. The new ideas and insights gave them the vocabulary to explain, for themselves and for others, why they were trying out - or wanted to try out - certain practices. The importance of coherence between new ideas and beliefs or the knowledge teachers already have, is also to be found in other literature (e.g. Desimone, 2009; Johnson & Golombek, 2016). What is also stressed elsewhere is that these new insights need to be translated or implemented

into practice for the teachers to find meaning in them (Johnson, 2016; Woods & Çakır, 2011).

5.2.1.4 Experimentation

The possibility of experimenting with new insights and new ideas that teachers picked up during the postgraduate year is likewise seen in the teachers' stories as a factor that stimulated their professional development. The benefits of experimentation and putting ideas in practices were reported by the five teachers. It is important to mention that in our study, practical implementation not only supported the practical application of new ideas, but also the development of other ideas, beliefs or insights. This is in line with what is stressed, for example by Johnson (2016), about the importance of experiential knowledge, i.e., insights that derive from practice (see also Verloop, Van Driel, & Meijer, 2001; Woods & Çakır, 2011).

5.2.1.5 Reaction of learners

In addition to these four factors, the teachers also reported how their growth had been influenced by their learners' reactions. When we asked the teachers, what had been the greatest influence on their decisions as a teacher, their answer was clear: 'The learners.' Both the degree of their learners' satisfaction and the improvement of their language performance or proficiency stimulated the teachers, either to continue with new practices or to search for better alternatives. We have also identified the importance of the reaction or outcomes of the learners in previous research. Although these are often approached as the desired outcome of professional development, and thus situated mainly in the domain of impact of professional development (Avalos, 2011; Desimone, 2009), other researchers also give the outcomes and reactions of learners a place during the process (Guskey, 2002; Opfer & Pedder, 2011; Sahin & Yildirim, 2016; Zwart et al., 2007). In that context, these are both a result of, and an impetus for change in, the practices and beliefs of teachers. The process of professional development is thereby considered as a cyclical process. In addition, different entry points for learning are considered to exist, such as teachers' beliefs or practices. (Clarke & Hollingsworth, 2002; Zwart et al., 2007). Furthermore, learners' reactions or outcomes are then seen as an entry point for learning, and therefore factors that influence change.

5.2.1.6 'Confirmation'

The final aspect that stimulated professional growth, appearing in the accounts of the teachers, was 'confirmation'. The teachers reported that confirmation of ideas or practices was an important aspect in their growth process. It led to greater self-

confidence, as expressed in an increased self-esteem, the courage to try out new things, and to stand up for their opinions with their colleagues. Confirmation could give the impression that nothing needed to change, as the teachers indicated that they all knew of, or were already undertaking, new practices. However, although the teachers indeed said things like: 'I already knew this,' 'My ideas haven't changed' or 'I was already doing this', they mentioned at the same time that there had been a shift in their beliefs and approaches.

How can we explain this apparent contradiction? First, saying that something is new, includes that you admit your ignorance of it or that you are maybe not doing what is expected. Combining this with the fact that teaching encompasses vulnerability (Kelchtermans, 2005, 2009, 2016), which implies among other things that 'teachers feel very vulnerable against judgement of the outside world, they feel permanently observed and judged by others' (Kelchtermans, 1993, p. 453), and we can understand that saying 'you know it already' is a safe road to take. Secondly, and linked to the above-mentioned aspect of acquiring new insights, in that in order to acquire new knowledge, there needs to be a link to existing knowledge or beliefs (Johnson, 2016). In other words, confirmation can be considered as a necessary part of acquiring new insights and ideas.

5.2.2 Wheels of change

All six of the above-mentioned aspects played a role for the teachers in their professional development. The description of these different categories was a helpful and essential tool, in establishing that each of the factors stimulating professional development had an influence on a growth in professional self-understanding, the teachers' approach and their relationship to their working context, and that the different factors influenced each other. We also saw that the factors were connected, on the one hand, to the postgraduate course, and on the other, to aspects that were independent of the course, such as an inspirational person, interaction with colleagues and the reactions of the learners.

However, it seemed that separating out these aspects was a difficult - if not well-nigh impossible - matter, as there was considerable overlap and interdependence between them. We can see this in the description of the different factors, as will be explained in the next section. But we also experienced this when analysing, describing and illustrating the factors that nurtured growth. Should we separate interaction from collaboration? Should we include a separate category of 'inspirational persons? Should we consider enthusiasm and motivation as an outcome or as an instigator of change? These examples of questions that we asked ourselves illustrate how the aspects that nurture growth overlap or are intertwined, and that differentiating between cause and effect is a matter for debate.

The description of the different factors that teachers perceived as influencing their professional development shows how all the factors are closely linked with each other. This interconnectedness is manifested in two ways. Firstly, the factors are not only instigators, but also a result of the change. To put this in another way: the factors stimulate change, but change themselves in turn. For example, the experiments teachers undertook were not only a stimulus for implementing new practices, but were at the same time the result of gaining new insights. In addition, reflection brought about changes in, for example, the teachers' professional self-understanding, but reflection could also result from their interacting with colleagues. Moreover, collaboration and interaction stimulated changes in the teachers' professional self-understanding, their approach and their relationship to their working context. At the same time, the nature of collaboration and interaction also changed. We have already described how the teachers were willing to collaborate more with their colleagues in order to get certain things at their centre changed.

Secondly, the factors had an influence on each other or stimulated each other: this also happened in a reciprocal manner. For instance, experiments were instigated by new ideas that the teachers had taken up and those experiments led, in turn, to further new ideas. The reaction of students to an experiment gave the teacher a sense of confirmation or led her to reflection. That reflection confirmed the teachers in what they were doing or led them to try out new things. That confirmation led to reflection about the aspects that the teachers wanted to improve, which in turn gave rise to new ideas - and so on. Furthermore, the effects and outcomes were not linked to a single factor. Becoming more confident or gaining a better understanding of working priorities was not merely the result of confirmation, but also of getting new ideas or experimenting with certain approaches. Another example was implementing new approaches that could be influenced through a confirmation of ideas that the teacher already held; through a successful teaching experiment; and through their students' positive reactions.

The same can be seen with regard to the three areas where changes occurred: approach, self-understanding and relationship to the working environment. In the previous chapter, we described how teachers grew in these three domains. They not only become better, from their own perspective, in their teaching practice, but they also grew in their ideas about themselves; in their confidence and enthusiasm; in their relationship towards their working context; in their independence from what was prescribed by others or in the course book; and in their motivation to communicate ideas to their colleagues or to make changes in their centre. Here also, these domains were intertwined with each other. In the previous chapter, we described how changes in one of these areas had an influence on changes in the other two. For example, changes in ideas could lead to more motivation and also,

to closer collaboration with colleagues in implementing that new idea - something that could be linked to greater self-confidence, and so on. It illustrates that the three areas should not be considered as separate domains when speaking of the professional growth of teachers, but as interconnected parts of a whole.

These findings about the process of professional development are consistent with other research that describes this process as being continuous and cyclical (Çimer et al., 2013; Clarke & Hollingsworth, 2002; Korthagen, 2017; Mann, 2005; Opfer & Pedder, 2011), and with the idea of the ‘circle of learning’, whereby successful learning experiences contribute to the continuation of learning (Van den Branden, 2016a). What our research adds to this understanding is the fact that, firstly, the outcomes of professional development, viewed from a teacher's perspective, can be seen to be situated on three domains: professional self-understanding, approach (beliefs and practices) and their relationship to the working context. In other words, professional development is the growth of the teachers on these three domains. Secondly, our research indicates that change in one domain causes change on the other domains. Thirdly, the factors that stimulate change are also connected to each other, because they influence each other. This demonstrates that it is not only the power of a specific factor that stimulates growth, but that the power lies in the interweaving of the different factors. It brings us to the image of the growth process as wheels of change (Figure 1), in which these wheels are all connected to each other and react to each other. In that way, the interplay of the different wheels gives momentum to the teachers’ growth.

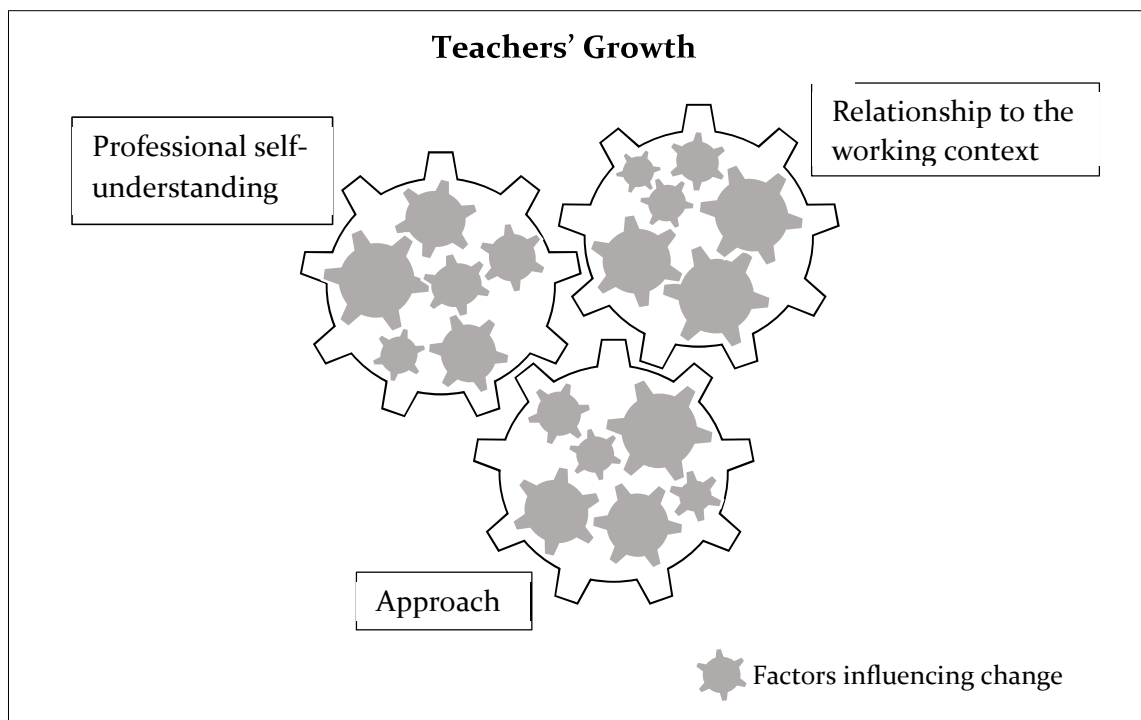


Figure 1: Professional growth as wheels of change

6

INFLUENCE OF THE POSTGRADUATE COURSE

In the previous chapter, the postgraduate course was mentioned several times in relation to factors that influenced change. It already made clear that the postgraduate course had an important role for the teachers in their growth process. In this chapter, we shall focus on the different roles the postgraduate course played and how it influenced the professional development of teachers.

6.1 The beliefs of the teachers

6.1.1 The postgraduate course provides new insights and new ideas

Anna: Here (*in the postgraduate course*), I'm continuously learning dear-knows how many things, and things that make you think: 'That's actually not how it's supposed to be,' or 'This can be better,' but you don't know how. And I then get a lot of answers [for these] during the lessons [...] And I get a lot of really practical tips, here in the lessons.

(Interview 2)

When talking about new insights and new ideas, the teachers attributed a substantial role to the postgraduate course. During the weekly meetings, and also during the internship, the postgraduate course gave the teachers insights into different aspects of DSL-teaching - aspects they were happy to learn. This was especially the case with the theoretical background to second language acquisition; how second language learners acquire the language; and current approaches to second language teaching, such as grammar and the needs-based approach - all of which the teachers greatly welcomed. Sometimes, the information was completely new; sometimes it confirmed teachers in what they had already presumed; and sometimes it clarified aspects they were already doing intuitively. In addition, the postgraduate course was a source of practical course material for the teachers, with practices and tips they could apply in their own classroom. The teachers picked up examples of how they could approach grammar, functional and task-based course material and different evaluation practices to try out in their own classroom. The practical material that was discussed in the postgraduate course and the concrete

teaching tips functioned as a source for the teachers' own practice and inspired them to try these out.

We mentioned in the previous chapter that inspirational people were also specified by the teachers as sources for new ideas or insights about practical approaches in classroom. By acting as an example for the teachers or as someone they could look up to, their practices and the way they taught gave the teachers ideas about what they themselves could do or how they could take up their teaching role. We are mentioning these inspirational people here again, under the theme of the postgraduate course, because many of them had a link to the course, as they quite often acted as mentors during the teachers' internship. In addition, other students in the postgraduate course inspired the teachers, not only with ideas for classroom practices or material, but also in terms of the organisation or forms of collaboration in their centre. Lastly, the leader of the postgraduate course was also mentioned by the teachers as an inspirational person, not only as the person who provided the input but also because he fulfilled an exemplary role.

Ruth: He (*the postgraduate course trainer*) was the first teacher who teaches us things by demonstrating them, by giving an example [...] Actually, he did it using different kinds of working methods and I also think he knew all the [students'] names. Without explicitly explaining it, you notice the impact it has, the little things, too. I found it really interesting to experience this once, being a learner myself now.

(Interview 4)

The postgraduate course influenced the teachers' approach in the following ways. It gave them ideas for their own practice, and stimulated them in implementing these new ideas, for example, going outside the classroom more with the learners (see Anna's quote below) or investing more time in real conversation and informal contact with their learners. It made them more confident: for example, Emma explained that she no longer entertained doubts about doing extramural activities, because she now knows why they are beneficial. Because of the new ideas, the teachers became even more enthusiastic about their job: it gave them the enthusiasm to try out these ideas or continue with what they were doing intuitively. Furthermore, it gave them the vocabulary and the confidence to speak out to their colleagues about what they wanted to change and why. All of these aspects were illustrated in the previous two chapters.

Anna: After the lesson in the postgraduate course about the importance and the impact of 'real-life' learning, I immediately started to organise short extramural activities in my 1.1 (*entry level*).

(Written report 1)

Due to their having gained these new ideas and insights during the postgraduate course, the teachers specifically mentioned the role of reflection in their reports. This factor may be clear from the teachers' quotes above. It was also raised in the previous chapter, where we talked about new insights and ideas as an influencing factor of growth - that reflection is an inevitable part in adopting or accepting new ideas. We have already mentioned in that chapter how difficult it is to capture reflection in words: it is, however, intertwined with the decisions the teachers undertook. When they were implementing a new idea that they had heard about during the course or when they had grown enthusiastic about it, it meant that they had thought of it as something worthwhile in comparison with what they were already doing in the classroom. When they explained that they had become more confident because of a new insight, it meant that they had reflected about what this insight meant for them.

The above examples illustrate a positive result of the new ideas, insights and reflecting about them. In the other direction, it could also cause a negative outcome, namely disharmony, something that the teachers also mentioned. We shall go into greater detail about the fact that the postgraduate course also created disharmony in section 6.1.6.

6.1.2 The postgraduate course creates chances to exchange

We have just referred to the other students in the postgraduate course as being seen as inspirational people. Thanks to that course, the teachers gained the opportunity to meet other students (teachers and university students). The chance to have an exchange with fellow-students during the course made the teachers grow in themselves, as these quotes of Anna and Ruth illustrate:

Anna: During the postgraduate course, I learned the most because of the other folks' (*students*) different ways of thinking.

(Interview 4)

Ruth: I always found the practical examples [given] in the postgraduate course very interesting. Or to think about them with other people.

(Interview 4)

The fact that the other students were not attached to the same centre was particularly interesting - for example, in Emma's case, as it gave her insights into how other centres are organised and helped her in thinking about possible ways for more collaboration in her own centre. With Anna, the perspectives on other centres made her more enthusiastic about her own centre, because she learnt from other students about the problems their centres were facing.

Anna: If I compare it with a lot of other schools, I then think that we have a really good school.

Joke: You mean when you hear this from other DSL-teachers?

Anna: Yes, in the postgraduate course. [The fact] that they encounter the same problems, but often, even bigger or more persistent ones.

(Interview 4)

6.1.3 The postgraduate course gives incentives for experimenting

Emma: 'I'm very satisfied that I could [try out] these things, because, these things, I have always wanted to do them.'

(Interview 3)

The previous chapter described how experimenting with or trying out certain practices in the classroom had an influence on the teachers' personal growth. We saw how the teachers' self-esteem grew by trying out these aspects, how this contributed to greater insight and (the wish for) further implementation, and how this could reflect positively on their colleagues. It was also described how putting things into practice was not without its obstacles, that then led to further reflection on how to implement certain ideas about which the teachers were feeling enthusiastic.

The postgraduate course fulfilled an experiment-minded role in three ways. Firstly, it provided an important source for experiments by offering new ideas, insights and practical examples of course material and classroom practices, as previously explained in the first part of this chapter. Secondly, the postgraduate course enabled teachers to try out certain approaches with their colleagues on the course. This clarified how certain ideas could be translated in practice, as illustrated by Anna's quote.

Anna: The fact that we worked effectively with these [needs-based materials], elicited an 'aha-erlebnis' (*experience*), such as: 'Ah, can you handle it that way, does it work that way, or can you perform all this with it?'

(Interview 2)

Thirdly, a part of the postgraduate course consisted of an internship where the teachers could try out new ideas - things they had never done before - as Emma's comment (above) illustrates. This internship also gave the teachers the possibility of teaching in another environment, since at least half of the internship hours needed to be spent in a different centre from the teachers' own workplace. The teachers found this beneficial, as they got to know other target groups and other

centres. Besides, they were free to do what they wanted, independently of standard practice at their own centre and of the textbook, as Norah put it.

Norah: I really liked to teach there (*the centre of her internship*) [...] Firstly, I could do whatever I wanted. It still means that I need to reach the learning goals, but I was not bound to a textbook.

(Interview 4)

In implementing new ideas in practice, the reaction of the learners played an important role. When the teachers were positive about something they tried out, the reaction of the students was linked to that positive feeling. Ruth, for example, explained how she tried to work with information gap activities, which proved a success for her and her students: 'It worked very well. They (*the learners*) also liked it very much.' (int. 3) In Norah's example (below), it illustrated how experimentation and the enthusiasm of the learners were intertwined and had an impact her changed approach.

Norah: What certainly changed me, is the fact that I have done an extramural activity at a centre x (*not Norah's own centre*) and that I then noticed how important it is for them (*the learners*) to use the Dutch language in the real world and how difficult it is, and how happy they were afterwards that they could actually do it, withdrawing cash at an ATM and ordering a loaf of bread at the bakery and so on.

(Interview 4)

6.1.4 The postgraduate course confirms teachers' ideas

Emma: It's particularly assertive [to say something] like: 'Okay, it's good to do something else besides the book.' It's because I've heard it said so often (*by the postgraduate course leader*), I can then make it clear that it's not just something I'm doing because I don't [happen to] like going by the book.

(Interview 3)

Firstly, the postgraduate course confirmed in the teachers the ideas they had about certain practices they were already doing. This was important for them as they were not always confident about the things they were doing - as, for example, in Emma's case, doing things other than those in the textbook and (among others) going outside the classroom with the learners. In another respect, the postgraduate experience also led the teachers to acknowledge their unease with certain aspects of their teaching practices. We mentioned in that regard how, at the start of her postgraduate year, Emma was already talking of her struggle with how grammar was supposed to be taught at her centre. Norah, in her turn, spoke of her pre-

existing discontent with the standard course material and the exam which placed an emphasis on grammar exercises. Insights from the postgraduate course underscored the teachers' unease, as its input questioned a strict focus on form.

Norah: I'm so stuck to that textbook [...] and with those exams it's like, (...) the relative sentence, and the sentences with 'should', and with this and that, and you're going to spend a whole semester doing grammar. And that's terrible. Before I started the postgraduate course, I was already fed up with it. But [now] it's getting worse.

(Interview 3)

This confirmation of their beliefs enhanced the teachers' self-esteem and self-confidence. They were reassured that what they had thought or felt was normal and that they were now on the right track. As previously mentioned with regard to the teachers' relationship with their colleagues (e.g. in section 5.1.5), this confirmation, together with the new input of the postgraduate course, made them stronger. This, again, is illustrated by Anna:

Anna: Now, I openly say what I think more frequently [...] because I can substantiate it with what I have now learnt.

(Interview 4)

They not only dared to stand up for their opinion towards their colleagues, but were also implementing these practices even if their colleagues did not agree with them, because they knew that 'it is not a problem, that it is a good thing to do' or 'that what I did in the class is okay,' as Emma put it (int. 4).

A second aspect that strengthened the teachers was the fact that they successfully completed the postgraduate course. It made them proud of themselves, as Anna said (literally): 'I feel [a sense of] pride because I succeeded in a university training [...] this is a great achievement for me and I think that I radiate this self-confidence a little bit more' (written report 2). Suzan also pointed to the enhancement of her self-esteem, which was 'raised by the good results (*grades in the postgraduate course*)' (int. 4).

6.1.5 The postgraduate course speeds up professional development

Anna: What I'd been aiming to discover for ten years became clear in one lesson.

(Written report 1)

Norah: I think it (*the postgraduate course*) accelerated everything a little bit more. It might [otherwise] have lasted longer

(Interview 3)

Two teachers, Anna and Norah, believed that the postgraduate course brought them to certain insights more quickly. For Anna, this was related to her search for an appropriate approach to grammar in her lessons, a process that had already started years previously, as her quote above demonstrates. Norah mentioned that the postgraduate course gave her a more rapid insight into the fact that certain practices did not work and that this was not the learners' fault. It therefore also showed how important it was as a teacher to critically reflect on one's approach and 'to dare to stand up for something different and to dare to experiment and to collaborate' (int. 3).

For Anna and Norah, the acceleration of the process occurred because of the theoretical background they acquired. For Norah, her internship also played a similar role, as she experienced the possibility and strength of colleagues in her internship centre working together: 'They (*the teachers at this centre*) often collaborate, they develop many materials, they often reflect, there is a team that passes theoretical background on to their colleagues' (int. 3)

6.1.6 The postgraduate course creates disharmony

In chapter 4 'Changes' we described how teachers' self-confidence and self-esteem came under pressure because of the postgraduate course and how doubts emerged. The postgraduate course caused doubts, due to several reasons. The course input made the teachers confront the reality of how things could be done differently in practice. It made them realise that the way they taught could be improved. The ideas of other students in the postgraduate course made the teachers confront uncertainty. We have already mentioned how Emma, at the beginning of her course, was overwhelmed by the 'difficult words' the other students used (see 4.1.2). Suzan also reported a similar feeling.

Suzan: I will see certain colleagues during those lessons and they will come up with fantastic ideas which they throw out to the group [...] it made me [feel] unsure [of myself].

(Interview 4)

Furthermore, however enthusiastic they might have been about certain ideas, the teachers did not always find it easy to implement them: indeed, the new ideas also raised new questions. We have already given the examples of Suzan, who did not always find it easy to identify an appropriate communicative task (section 5.1.1) or Norah, who kept struggling with differentiating according to her learners' individual needs (section 5.1.2).

Another form of disharmony created by the postgraduate course was that between the teachers and their colleagues in the centre. Emma mentioned this as being

quite striking, as she said that she felt herself an outsider in the team when she tried out practices she had picked up in the postgraduate course. Other teachers expressed how they became more critical towards the general approach at their particular centre - one that differed from what they had learnt in their postgraduate course or that differed from aspects they found important. Suzan, for example, wanted to focus more on needs-based and extramural activities and thought that things could be done better in that regard.

Suzan: We (*Suzan and some of her colleagues*) have said: 'We will try to have lots more excursions,' but I, personally, believe that this also needs to be done in the other trajectories [...] If they (*other colleagues*) say: 'Yes, we are going to follow our textbook and once every two weeks we will work in separated groups on the 'roles' (*needs-based content*).' I do not regard this as a needs-based approach.'

(Interview 4)

As previously explained (section 4.2.1), the disharmony or doubts that arose during the postgraduate course did not act as a barrier to the teachers. They gave three kinds of responses to the 'resistance' of their colleagues. Firstly, they were keeping on doing their own thing in classroom, with or without their colleagues. Furthermore, they were going to communicate what they had learnt in the postgraduate course - for example, Emma, who offered this piece of information to her coordinator who passed it on to the rest of the team (see the following quote). And finally, teachers would be investing more in collaboration with colleagues, as demonstrated by Suzan and Norah's creation of department groups.

Emma: She (*the coordinator*) explained it very well (*at a staff meeting*), - the lessons on grammar and supportive knowledge - just like they were presented in the postgraduate course. As it happens, I had sent her the summaries and she also read them from start to finish.

(Interview 4)

6.2 Discussion

When looking to the beliefs of the teachers regarding the role of the postgraduate programme in their professional development, we can see that the course contributed to different factors that nurtured their growth. For the teachers, the postgraduate course was not merely a place where new ideas and reflection arose, and where opportunities were given to experiment and collaborate, but also a place that offered, on the one hand, a sense of confirmation, and on the other, a sense of disturbance. The postgraduate course had therefore been important for the teachers. In the next section, we shall look deeper into what, and how, the course

contributed to the growth of teachers and what we can conclude with regard to mapping its effectiveness.

6.2.1 The added value of a formal training programme

It may be clear from the previous chapters, and from the results described above, that the postgraduate course did have an impact on the professional development of the teachers in this study. The postgraduate programme was mentioned in relation to all the factors that nurture growth: the course gave insights into new ideas, and created opportunities for experimentation, collaboration and reflection. It also confirmed the teachers' intuitions and pedagogical content knowledge, and influenced, albeit indirectly, their learners' reactions. At the same time, the postgraduate course influenced changes on the three domains. The teachers reported that it stimulated not only a different approach, and practices and beliefs about this, but also a growth in the area of their professional self and their relationship to their working context. In itself, this is not surprising, as many other authors have also identified the beneficial influences arising from educational programmes or formal training courses (S. Borg, 2011b; Chaaban, 2017; Ion & Iucu, 2016; Johnson & Golombek, 2016; Kyriakides, Christoforidou, Panayiotou, & Creemers, 2017; Ogilvie & Dunn, 2010; Sahin & Yildirim, 2016). However, as many non-formal activities also lead to professional development (e.g. Desimone, 2009; Hoekstra, 2007; Hoekstra et al., 2009), what then is the added value of a training programme? This question becomes even more pertinent in the light of research stating that teachers experience development, first and foremost, in their workplace (Eraut, 2004, 2007; Grosemans et al., 2015).

The teachers explicitly mentioned four aspects relating to the postgraduate course and that they experienced as having an influence on their growth. The first concerned the acceleration of their growth process. Thanks to the training programme, insights could be acquired more quickly, as mentioned by two of the teachers. The input of a theoretical background and the possibility of experimenting in other contexts were speeding up the process. The second aspect was the fact that the postgraduate course gave insights into the theoretical background, with regard to second language acquisition (SLA). During the first semester, in the weekly meetings, the postgraduate course previewed this theoretical input and this - as we have already seen - was much welcomed by the teachers. In the previous chapter, it was mentioned that some work remained to be done in the DSL field with regard to teachers' knowledge of SLA. A formal training programme can offer these insights and knowledge, based on what is happening in the field of second language acquisition-research (e.g. S. Borg, 2010; Johnson, 2016; Sachiko, 2015).

The third way in which the postgraduate course gave added value, in the teachers' accounts, was the internship. Thanks to the internship, they could experiment without being bound to the handbook or prescriptions at their own centre. It also gave them the opportunity to work in a different context, as the postgraduate course required teachers to undertake an internship in at least two different settings. The importance of practising in different contexts is also seen in other research (Johnson, 2016), because 'practices and contexts shape what and how teachers learn' (Johnson p 126). Finally, collaboration and interaction with people from other centres were mentioned as being inspirational and beneficial for the teachers in our study. Contexts or people differing from those to whom the teachers had been accustomed opened up their horizons (new ideas) and made them reflect on how things could be organised differently - for example, in their centre.

It was, however, not only those different aspects of the postgraduate course that exerted a positive influence on the teachers' professional development. It was also the fact that the wheels of change were spinning during the postgraduate course and that the postgraduate offered opportunities for the different wheels to spin together that stimulated the teachers' growth. We shall discuss this in the next section.

6.2.2 Wheels of change in a formal training programme

As we have just mentioned, a postgraduate course or a training activity for teachers can give an input about research and what are currently the key discussions in the research field. This input and knowledge is considered to be an important element in the professional development of teachers. At the same time, the isolation of these inputs, independent of practice and reflection, is questioned and shown to be a barrier to the impact of formal training programmes (Sachiko, 2015). In addition, experimentation - or 'discovery learning', as Johnson describes it (2016, p. 126) - needs to be connected to theoretical insights (S. Borg, 2011a; Johnson, 2016) and reflection (Korthagen, 2017). These different aspects are just one cog in the wheel and therefore need to be connected to each other. In that sense, a formal training programme needs to raise questions, offer new ideas, stimulate the implementation of these in practice, and take their various connections into account.

In what we have described above regarding the influences of the postgraduate course that the teachers experienced, we can see that the different wheels of change were connected to each other. The input of new ideas, the stimulus to exchange, to experiment, and the confirmation of the teachers' ideas that the postgraduate course gave, were connected to, and acted on, each other.

Experimentation in the postgraduate course - during the internship, for example - stimulated new ideas and motivated the teachers. Input from the postgraduate course, for example about the importance of interaction outside the classroom, confirmed some of the teachers in ideas they already had about this aspect and enhanced their self-confidence. These examples show that in the postgraduate course the different factors that nurture growth were intertwined. This can be linked to the fact that the postgraduate course focussed on the different factors that nurture growth. Not only did the postgraduate course provide theoretical input, it also required the teachers to try out these concepts during their internship. Not only did the postgraduate course allow the teachers to experiment, it also stimulated them to reflect on it (e.g., during the oral exam). Not only did the postgraduate course concentrate on critical reflection, practices and the reaction of the learners (the language learners), it also paid attention to the confirmation of the teachers' ideas.

6.2.3 Disharmony

Alongside the role of the postgraduate course in relation to the factors nurturing growth, as presented in the previous chapter, another influence mentioned by the teachers was the creation of disharmony. This last-named influence shows that next to the more obvious positive influences for the teachers, the postgraduate course also generated ones that proved less positive. The postgraduate course unsettled both the teachers' confidence and the relationship between the teachers and their colleagues during the year, as illustrated above. We have already elaborated on the reasons for this disharmony as, for example, a more critical stance towards what was happening in the centre, or realising that things were not (yet) being carried out in practice in ways that the teachers thought or wanted, or feeling less competent and confident than the other students in the postgraduate course. This disharmony seems, however, not to have had a paralysing effect. It did not impede their future growth as they found (or re-discovered) their self-confidence at the end of the postgraduate course, and as they were able to assume a stronger profile towards their colleagues. We also saw how teachers, disregarding the resistance or incomprehension they felt from the colleagues, kept on trying to collaborate with them, and even intensifying this collaboration by establishing department groups at the end of the postgraduate year (in the case of Norah and Suzan).

We did not find any references in the literature that commented on the unsettling role of a formal training programme. When the influence of a training programme is studied, the literature focuses mostly on which aspects have an effect, to be understood as positive effects (e.g. Chaaban, 2017); which ones impede or stimulate the training programme's impact (e.g. Morton, McGuire, & Baynham, 2006); which

ones are necessary characteristics for an effective training programme (e.g. Caena, 2011; Desimone, 2009; Merchie, Devos, et al., 2016); and how the impact occurs (e.g., Avidov-Ungar, 2016; Ion & Iucu, 2016; Sahin & Yildirim, 2016). Is this disharmony just a necessary phase in the process? Or does it do something more, namely, enhance personal growth? We can find indications in our data that the disharmony created by the postgraduate course, and which the teachers sensed, stimulated them to change. Suzan specifically expressed his twice, once relating to doubts about herself as a teacher and later, relating to a more critical stance toward her centre.

Suzan: That made me a little bit unsure so that I thought: 'Maybe I'm less good than some others.' But at the same time, it also stimulated me to do these things.

(Interview 4)

I started to have doubts about things we generally do in the classroom. [...] These doubts have mainly arisen during the course, but they also happen during my talks with colleagues about the new curriculum. So, it's high time to change!

(Written report 2)

We can link this firstly with the aspect of 'reflection'. As we saw with regard to the factors that influence growth, reflection was mentioned as a stimulus for the growth of teachers, a point that supports what other researchers have to say (e.g., Korthagen, 2017; Korthagen & Koster, 1996). It includes puzzlements (Hanks, 2015b, 2017a), a problem (Dewey, 1910) or experiencing friction (Bakkenes et al., 2010; Hoekstra, 2007) which all give rise to reflection, so we can therefore say that they are necessary for reflection, and thus, professional development. In that sense, the role of the postgraduate programme can be to give rise to puzzlements or problems for the teachers in order for them to reach a state of reflection. This creation of disharmony is not only related to teachers' practices or their beliefs with regard to those practices, but can also be concerned with their professional self-understanding. Feeney (2016) stated in that context that 'a lack of confidence and self-doubt may cause reflection and motivate teachers to want to learn and change' (p. 476).

Secondly, we can link this to the role of conflict in professional (learning) communities. In the previous chapter, we have already mentioned that disharmony in a team is maybe something to be considered as normal. It is an aspect that Achinstein (2002a, 2002b) addresses in her work, where she stated that we need to look to conflict as something that is inherent to collaboration and to a community. When people work together to secure an innovation or change, different individual beliefs and perspectives on how the change or innovation

needs to be implemented will lead to friction and conflict. If communities embrace this conflict, this will then contribute to professional development, because this 'embracing stance', as Achinstein (2002b, p. 441) terms it, implies that conflicting ideas are discussed and inquired on, critically but in an open-minded way. 'Communities that can productively engage in conflict, rather than those with low levels of conflict or those that suppress their differences, have a greater potential for continual growth and renewal' (Achinstein, 2002b, p. 448). The influence of the postgraduate course is of course limited to the individual teacher, but its role can perhaps be firstly, to give the individual teacher the confidence to stand up for her ideas within her working community and secondly, to lead her to be open to other, conflicting, ideas of colleagues and to embrace them.

6.2.4 Checklist for an effective formal training programme?

To close this chapter and the discussion about a formal training programme, we should now return to the list of effective professional development initiatives. As set out in our conceptual framework (Chapter 2) Desimone (2009) defined these features, later expanded by Merchie et al. (2016) and taken over by other authors (e.g. Appova & Arbaugh, 2017; Morton et al., 2006). The list of features consists of content focus, active learning, coherence, duration, collective participation, pedagogical knowledge, evidence-based, ownership, school- or site-based and trainer quality. If placing these features next to what teachers identified as the influencing factors relating to the postgraduate course, we then see a high degree of overlay. The teachers mentioned the positive influence of the content focus (input of new ideas), active learning (experimentation), collective participation (collaboration), pedagogical knowledge and evidence-based activity (theoretical and practical input of the postgraduate course) and trainer quality (the leader of the postgraduate course as an inspirational person).

Hence, we can say that these features are certainly important and can contribute to the professional development of teachers. However, our research shows, above all, the complicated intertwining of the factors stimulating professional development. It also shows that although each feature is important for each teacher, its translation into practice is not homogenous. A list of features or a checklist is therefore too simplistic and falls short, as it does not and cannot give us an insight into the complex intertwining of the features that enhance teachers' growth.

7

CONCLUSION AND RECOMMENDATIONS

We set up this research because of the importance of gaining insights on the professional development of teachers, because the quality of teaching has an influence on the outcomes of learners. The second reason for this study was that, since we are involved in a ‘Teaching Dutch as a Second Language’ postgraduate course, and since the effects of training programmes seem not to be straightforward, we wanted a better understanding of what makes teachers grow and what the influence of an educational programme can be. A final reason for setting up this study is that there is only limited research into the field of Dutch as a Second Language (DSL) and none at all with regard to the teaching of DSL.

Our study examined the beliefs of teachers of Dutch as a Second Language concerning their professional development. Beliefs were considered as ‘understandings, premises or propositions about the world that are felt to be true’, a definition we adopted from Richardson (1996). We defined professional development as ‘the process in which teachers grow or change and become more advanced in their teaching.’ This study started from the assumption that the teacher’s perspective is an important one because of three reasons. Firstly, what is meant by becoming more advanced in teaching cannot be captured in a single list of criteria accepted and subscribed by every stakeholder. The teacher’s perspective is therefore at least equally as valid as the beliefs of researchers or policy makers. Secondly, what teachers believe about themselves (professional self-understanding) and about their profession and classroom practices has an influence on their teaching and their growth: and at the same time, these beliefs will also change. To gain an appreciation of these beliefs, teachers’ own voices are indispensable. And thirdly, since teachers as learners have unique needs, in the same way that every learner has, and as they are stimulated to be agents of their own professional development, we need to gain insights from their perspective.

The research questions we formulated where:

1. How do teachers of Dutch as a Second Language grow in their profession over a timespan of one school year?
 - a. What, in their view, has changed with regard to their teaching approach, encompassing both classroom practices and beliefs?

- b. What, in their view, has changed with regard to their professional self-understanding?
 - c. Which factors do they believe play a role in these changes?
 - d. How, in their view, do these factors influence the above-mentioned changes?
2. Based on the answers to questions a – d, what conclusions can be drawn with regard to the influence of a one-year training course on the teachers' professional growth?

In order to answer these questions, a qualitative in-depth study was undertaken in which five DSL teachers who participated in the 'Teaching Dutch as a Second Language' postgraduate programme at KU Leuven were closely monitored. In this final chapter, we shall summarise the results of our study and formulate recommendations for the field and other researchers. Before addressing these, we shall first of all describe the limitations of our research.

7.1 Limitations

The participants in our study were teachers who had enrolled on a postgraduate 'Teaching Dutch as a Second Language' course at a university. This demanded a strong level of engagement from the teachers, as the postgraduate course was spread over a whole school year, with weekly meetings in Leuven during the first semester and an internship of thirty hours. This implies that we were dealing with motivated teachers who were eager to professionalise themselves further. The changes they reported need to be seen in that light. It means that we cannot generalise our results for teachers who are not following a postgraduate course. There are two questions we should like to address at this point. Firstly, does it mean that changes only happened because the teachers in our study followed a postgraduate course? We do not think so, as these teachers also mentioned changes that occurred before they followed the postgraduate course and because they also mentioned other occasions (workshops, meeting with fellow-teachers) that led them to change. Our results show that an educational training can speed up the process, give extra opportunities or intensify the process, but changes are not to be linked exclusively to the training programme. Secondly, were these teachers part of the 'cream' of DSL teachers, namely, the cream that is motivated to grow? We think so, but at the same time we can assume that this cream of DSL teachers is widespread, as we know from research that DSL teachers in Flanders are very motivated and committed to their job.

A second limitation of our research is that we did not link the influence of the teachers' growth to the outcomes or reaction of their learners. Because we focused

on the teachers and their beliefs, we did not involve the learners. The impact of changes on the learners was only seen in an indirect way, namely, in the narratives of the teachers when they spoke about the reactions of their learners on those changes or about what they noticed with regard to progress in their learners' language proficiency.

Thirdly, the translation of the changes in the classroom was also mapped in an indirect way, as we only took the reported classroom practices into account. We explained in our methods chapter that we did not want to analyse the videotaped practices ourselves, because this was not in line with the key focus of our study, namely, the teacher's perspective. Analysing this data with the teachers themselves would have been an interesting addition to our results, but due to the course of the research, this became impossible, as explained in our methods chapter (Chapter 3).

A fourth limitation, or rather an influence, of our methodology is the effect it may have had on teachers' reflection, which is one of the factors that influences growth. By letting the teachers narrate (orally or in writing) about their job, reflection was triggered. This was made explicitly clear in the accounts of Anna and Emma, two of the teachers who participated in our study. Reflection, however, was not only linked to the interviews or the written reports. According to the teachers, it was also triggered by the input of the postgraduate course or by colleagues; but we need to be aware that more reflection possibly took place because of the teachers' participation in the research. At the same time, it does not negate the role of reflection in the change process. Whether reflection is mainly triggered by an interview or by an in-job experience, the fact remains that it plays a role in teachers' professional development.

A final element of our research, to be highlighted here, relates to the implications of our chosen methodology. We used a narrative case study approach, which implies that, on several occasions, we gave teachers the freedom and the time to tell their story about their DSL approach, their beliefs about themselves, and their centre. It gave us broad and deep insights into what teachers believed about different aspects relating to their profession. It made it possible for us to describe and to attempt an internal inspection of the DSL field in a manner that did not previously exist. The teachers could not have given us this detailed and rich data if we would have used structured interviews or questionnaires instead of the open format we used in this study.

Taking all the above aspects into account, what did our study then reveal about the professional development of the DSL teachers who participated in a postgraduate course?

7.2 Summary of the results

Five teachers of Dutch as a Second Language who were following a ‘Teaching Dutch as a Second Language’ postgraduate course participated in our qualitative study. During the 2014-2015 school year, when they were following the course, we spoke with them five times, observed them three times, and asked them to write two reports about changes that had, in their view, occurred, and what had influenced these changes. The data gave us insights into how they had grown in their profession during a single school year (RQ₁) and how a postgraduate course had influenced their professional development (RQ₂).

7.2.1 Teachers’ professional growth

How did the teachers grow in their profession? Our research showed that the teachers grew in three areas: in their approach, encompassing practices and beliefs with regard to these practices; in their professional self-understanding; and in their relationship to their working environment. This process of change showed ‘ups and downs’ and was stimulated by different factors. But, in the final analysis, the process was stimulated by the interplay and interconnection of these different factors. It brought us to a view on forms of professional development as being wheels of change, whereby the emphasis is not on the power of each factor, but on the power of their twisting together. In the following sections, we shall describe these conclusions in more detail.

7.2.1.1 What changed?

Our first question related to what the teachers believed had changed during their postgraduate year, with regard to their professional development. We started our research with the assumption that changes would occur in the teachers’ DSL approach (their classroom practices and beliefs relating to these) and their professional self-understanding, as reflected in the research questions 1a and 1b. The changes the teachers reported with regard to their DSL approach demonstrates that they experienced growth with regard to topics which, in the field of second language acquisition, are considered important insets for learning a second language. These include a balanced approach to grammar and vocabulary, stimulating interaction inside and outside the classroom; a teaching input differentiated according to the needs of the language learners; and the use of communicative tasks and authentic material. It made clear that there is need in the DSL field to give teachers (greater) insights and support in taking up an approach that is considered to be important for second language learning.

With regard to the teachers' professional self-understanding, our study confirms other, previous research, namely, that professional self-understanding is also something that develops and changes. The teachers specifically reported an increase in their self-confidence and self-esteem. Their motivation and enthusiasm was also raised. These aspects of the teachers' professional self-understanding were connected to changes in their approach, but these aspects were also both connected to a third area where changes occurred, namely, the relation of the teachers towards their working environment.

The working environment is often approached as something that influences the professional development of teachers - a criterion that needs to be taken into account as one that can both hinder or stimulate professional development. Our research, however, showed that it also an area in which growth occurs, and more specifically, in the teachers' relationship toward their working environment. The teachers in this research mentioned that during the postgraduate year they came to stand their ground towards their colleagues and that they tried to collaborate more with them. Another aspect of the working environment they mentioned was the 'standard' course material and textbook. Teachers became more critical towards these. Their growth in this area implies that if we wish to talk about professional growth or development, this is a further important factor to consider.

As we have just mentioned, an interconnection can be seen between the three areas in which growth occurs. In other words, they influence each other. For example, greater self-confidence had an effect on what the teachers (dared to) do in the classroom, and on a critical questioning of what was happening in their centre. Then again, a critical stance towards course material led the teachers to develop material by themselves or use their own material more. Again, it shows how these three areas should be taken into account with regard to the professional development of teachers.

A final aspect that we shortly wish to mention here is that although the teachers were aware that they were growing, it was not a 'royal path'. The teachers mentioned moments of doubt about themselves and their teaching, and frictions with their colleagues. For them, these aspects were closely related to the postgraduate course. By virtue of the postgraduate course, their beliefs changed, enthusiasm for certain practices was raised, existing beliefs and practices were critically questioned; and these matters in turn raised questions and doubts. We shall return to this aspect in section (7.2.2).

7.2.1.2 What caused the changes?

The research literature mentions several factors that nurture the growth of teachers. At the start of our research, we listed four factors that regularly return: collaboration, experimentation or putting ideas in practice, reflection, and the input of new insights and ideas. In the teachers' narratives, these factors were all mentioned when they spoke of what had caused changes in their practices or beliefs. In addition to these four factors, the teachers told that the confirmation of ideas they already had, or practices they had already tried out before the postgraduate course, also made them grow. Furthermore, the reactions of their learners were also considered an important instigator of change.

Different factors were closely linked to the postgraduate course, as it was a place where teachers acquired new ideas, where they could experiment or where they were confirmed in what they were thinking or trying to do. But alongside the postgraduate course, other instigators of growth were to be found. The teachers spoke of inspirational persons they had met or other workshops or seminars that made them reflect or experiment.

If we look to the influence of the different growth factors, our analysis showed that these caused changes in the three areas described above. Aspects of the teachers' approach, self-understanding and the relationship to their working environment were affected by each of the factors. Following the approach of the previous section, where we described the three areas, this is to be expected as the three are interconnected to each other. At the same time, the factors that nurtured growth were also stimulated by each other, for example, the input of new ideas generates reflection, which in turn generates experimentation, which then generates confirmation, which subsequently generates new reflections, and so on. This brought us to conceptualise professional development as wheels of change.

7.2.1.3 Wheels of change

'Wheels of change' (Fig. 1) is a representation of the profound complexity of professional development. It illustrates that not only the three areas in which the teachers grew – their DSL approach, self-understanding and relationship to their context – were connected to each other, but also that the factors that nurtured growth stimulated these three areas of professional growth, as described above, and that they were mutually intertwined. The different factors had an effect on each other, e.g. experimentation leads to new ideas, which then leads to new experiments, and so on, and are at the same time influenced by not just one, but several factors (e.g., experimentation, is not only triggered by new ideas, but also by confirmation, collaboration and learners' reactions). The interconnectedness is

so complex that it is almost impossible to separate the areas from each other in order to see how each of them influences the professional development of teachers. This brings us to the next point.

'Wheels of change' is a representation of the fact that the whole is greater than the sum of its parts. It illustrates that in the teachers' growth process, no single factor was responsible for certain changes more than the others, but that it was their interplay that brought about the teachers' changes and growth in terms of their profession. It also illustrates that it was not a matter of growth in a single area (their approach, self-understanding, or relationship to their working environment), but a growth in all three.

7.2.2 Influence of the postgraduate course

In the five teachers' growth process, the postgraduate course played an important role. We saw how the course influenced changes in the teachers' DSL approach, in their professional self-understanding and in the relationship towards their working environment. According to the teachers, this happened because the postgraduate course gave them new ideas and insights, made experimentation and exchange with other teachers possible, and confirmed them in ideas or practices about which they had not previously been certain. The postgraduate course seemed particularly stimulating for the teachers, because of the provision of theoretical input and examples of course material, and because of the internship that opened up opportunities to experiment freely without being bound to the expectations of their own centre. Another benefit of the postgraduate course that the teachers mentioned was that it speeded up their growth process.

But here too, stimulated by the postgraduate course, the wheels of change were operating in ways that contributed to the teachers' professional development. For example, the input of the course stimulated reflection, confirmed teachers in their thinking or made them try out things; the internship gave them new ideas, confirmed them in these or led to collaboration. The postgraduate course therefore focused on the different aspects that nurtured growth and above all connected them to each other by not only providing theoretical input. It also stimulated the teachers to try these aspects out in the internship, and by not only giving them the opportunity to experiment but also to reflect on their experimentation.

Alongside these stimulating roles, the course also caused disharmony, not only with regard to the teachers themselves – moments of doubt about themselves as a teacher – but also with regard to the relationship between the teachers and their colleagues – a critical stance towards what was happening in their centre and a discrepancy between their ideas and these of the colleagues. We saw, however, that

this disharmony was not impeding the teachers' professional growth. On the contrary, it stimulated them even to grow further. Because disharmony or conflict stimulates reflection and is a normal, even beneficial, aspect on the road to collaboration, as is seen in other research, we can conclude that disharmony and professional growth need not be contradictory. Rather, disharmony can be considered as another factor that stimulates growth.

7.3 Recommendations

Based on our results we can make certain recommendations for different stakeholders: for teacher educators or trainers and policy makers, for the DSL field in particular and for DSL teachers themselves. We also want to give some recommendations for further research.

7.3.1 For teacher educators or trainers and policy makers

We started this book with an appeal to give the teachers a voice when talking about education. This research made this point a key input and we hope that it has highlighted that listening to teachers can provide many insights. These apply not only to how teachers are working in classroom and what they are trying to achieve with their learners, but also the extent of efforts they make, what they find important and the sort of difficulties they encounter. If we want teachers to have the necessary support for advancing in their profession, it is in our view a primary task for teacher trainers and policy makers to let the teachers talk about their profession.

Our results showed that in professional development it is not only practices and beliefs with regard to these practices that grow, but also, that teachers' professional self-understanding and their relationship to their working environment develop. This leads us to emphasise that a 'good' teacher is more than just the quality of her teaching practices. Hence when, for example, speaking with teachers about professional development, or evaluating teachers as part of an education programme, the growth of teachers in these three areas needs to be taken into account.

With specific regard to the educators or trainers of teachers, we firstly wish to recommend that, as growth is stimulated by the different wheels that twist together, teachers need to be offered different learning opportunities. This will enable not only the different factors that nurture growth to be addressed, but also, the links between the those factors to be strengthened, and where attention needs to be paid to support teachers' growth in the three areas.

With regard to some of the growth factors separately, namely confirmation and reflection, it is suggested that educators or trainers should take the following aspects into account. Firstly, the teachers in our study mentioned several times that certain insights were not new, and that ideas acquired during the postgraduate course confirmed what they already knew or were doing. This is something that we, as teacher trainers, also hear regularly. In our study, it was, however, clear that this does not mean that the input was not important or that it did not make the teachers change. On the contrary, through the process of confirmation, the teachers' self-confidence was raised and they could stand their ground in discussions with their colleagues. It shows how important the confirmation of ideas or practices can be in professional development.

Secondly, as the process of reflection needs to address not just practical, action-related issues but also the search for meaning of the underlying processes and why things do or do not happen in classroom, educators and trainers need to support this 'meaning-oriented' reflection. It is not something that happens automatically when teachers are asked about aspects they are puzzled about or the questions to which they want an answer. On the other hand, when teachers are given the space and time to narrate experiences in their classroom or their centre, about what they believe, much reflection can be triggered. But in order to achieve this, sufficient time is needed to be set aside.

A final aspect we wish to raise for educators and trainers is the influence of the relationship between teachers and their colleagues at the centre. As we have already described, a difficult relationship with colleagues need not automatically be considered as problematic for the professional development of teachers. It is something of which educators, and also teachers, need to be aware. Problems or conflicts in the working environment are, after all, often believed to slow down professional development, but these issues need not therefore be discouraging, as teachers can keep on growing.

7.3.2 For educators in the DSL field

In the changes the teachers related with regard to their DSL approach, it may be clear that they were mainly searching for insights and ideas about how to handle grammar, differentiation according to their learners' needs and learning outside the classroom. Furthermore, when the teachers talked about the insights that were new for them and that inspired them during the postgraduate year, these, too are topics that keep repeating. More precisely, the teachers seemed not always to be aware of insights in SLA-research on, for example, the way grammar can be taught or how a second language is learned. Based on these findings, we recommend that educators in the DSL field pay special attention to these topics and secondly, to

also include theoretical input on second language acquisition when supporting DSL teachers.

7.3.3 For DSL teachers

The wheels of change make clear that the interplay of different growth factors stimulates teachers' growth. We can therefore recommend that teachers should search for diversified initiatives that react on the different wheels. But at the same time, they can also take the initiative themselves in order to let the wheels twist together. A training or workshop that focuses, for example, on passing on new insights can be enriched by the teachers themselves, by trying these out in practice, by interacting with colleagues, etc. Besides, as our knowledge base about what is happening in DSL classrooms is still limited, we would ask teachers to share their practices, beliefs and concerns with the wider research community, as these are of great value in enhancing our insights and theories about second language teaching.

7.3.4 For further research

The limitations of our research can provide the beginning of other research. Firstly, the teachers in our study were teachers who followed a postgraduate course and were thus eager to improve in their teaching profession. Our results, therefore, cannot be generalised to teachers who are not following an intensive educational training. As the majority of the DSL teachers are not engaged in this kind of professional development initiatives it could be interesting to replicate this study with teachers of this group to gain insights into the professional development of a much broader group.

Secondly, there is a large volume of recorded data, in the form of the lessons led by the teachers who participated in this study: as we explained above, these were not analysed. This data could be used in the future to look into the relationship between what the teachers narrated and what was seen in their classroom practices, and try to unravel how their beliefs were related to what was happening in the classroom. This data (together with the interview data) could also be used to gain further insights into how a specific aspect of language teaching, for example a needs-based approach, is translated into practice, across different teachers. Because we made a plea for research about L2-learning to be inspired by teachers' approaches and considerations, that data could contribute to this process.

Thirdly, we researched professional development as a personal process of the teachers. We therefore approached the teachers' working environment insofar as it played a role in their professional development. We did not look at how the teachers' personal growth affected growth or development in their working

environment. Because we have repeatedly mentioned that friction or conflict arose between the teachers in our study and their working environment, it would be interesting to unravel the relationship between personal and organisational growth.

A final suggestion for further research relates to the protagonists themselves. In our study, these were the teachers and the voice of language learners was not heard. However, it would be interesting to see how the growth of teachers affects students' outcomes (broadly conceived, this would include not only results, but also attitude, motivation and satisfaction). Our study showed that the teachers grew during their postgraduate year, but how did learners experience this? After placing the teachers at the centre of things, is it maybe now the DSL learners' turn?

8

REFERENCES

- Abu-Tineh, A. M., & Sadiq, H. M. (2017). Characteristics and models of effective professional development: the case of school teachers in Qatar. *Professional Development in Education*, 1–12.
- Achinstein, B. (2002a). *Community, Diversity, and Conflict Among Schoolteachers: The Ties that Bind*. Teachers College Press.
- Achinstein, B. (2002b). Conflict Amid Community: The Micropolitics of Teacher Collaboration. *Teacher College Record*, 104(3), 421–455.
- Adams, R. (2009). Recent publications on task-based language teaching: a review. *International Journal of Applied Linguistics*, 19(3), 339–355.
- Alghanmi, B., & Shukri, N. (2016). The Relationship between Teachers' Beliefs of Grammar Instruction and Classroom Practices in the Saudi Context. *English Language Teaching*, 9(7), 70.
- Allwright, D. (2005). From Teaching Points to Learning Opportunities and Beyond. *TESOL Quarterly*, 39(1), 9–31.
- Allwright, D., & Hanks, J. (2009). *The Developing Language Learner: An introduction to Exploratory Practice*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Andon, N., & Eckerth, J. (2009). Chacun à son gout? Task-based L2 pedagogy from the teacher's point of view. *International Journal of Applied Linguistics*, 19(3), 286–310.
- Appova, A., & Arbaugh, F. (2017). Teachers' motivation to learn: implications for supporting professional growth. *Professional Development in Education*, 1–17.
- Attard, K. (2017). Personally driven professional development: reflective self-study as a way for teachers to take control of their own professional development. *Teacher Development*, 21(1), 40–56.

- Avalos, B. (2011). Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 10–20.
- Avidov-Ungar, O. (2016). A model of professional development: teachers' perceptions of their professional development. *Teachers and Teaching*, 22(6), 653–669.
- Bakkenes, I., Vermunt, J. D., & Wubbels, T. (2010). Teacher learning in the context of educational innovation: Learning activities and learning outcomes of experienced teachers. *Learning and Instruction*, 20(6), 533–548.
- Ball, S. J., & Goodson, I. F. (Eds.). (1985). *Teachers' Lives and Careers*. London - Philadelphia: Falmer Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: W.H. Freeman.
- Basturkmen, H. (2012). Review of research into the correspondence between language teachers' stated beliefs and practices. *System*, 40(2), 282–295.
- Basturkmen, H., Loewen, S., & Ellis, R. (2004). Teachers' Stated Beliefs about Incidental Focus on Form and their Classroom Practices. *Applied Linguistics*, 25(2), 243–272.
- Baxter, P., & Jack, S. (2008). Qualitative Case Study Methodology: Study Design and Implementation for Novice Researchers. *The Qualitative Report*, 13(4), 544–559.
- Beauchamp, C., & Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: an overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education*, 39(2), 175–189.
- Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 107–128.
- Berben, M., Frijns, C., Houben, A., Drijkoningen, J., & Van Den Branden, K. (2012). *De NT2-docent: man/vrouw met missie? Lesgevers aan het woord over vernieuwingen in het NT2-onderwijs. Onderzoek in opdracht van het Departement Onderwijs*. [The teacher of Dutch as an L2: man or woman on a mission? Listening to teachers about innovations in L2 education. A study commissioned by the department of education.] Leuven: Centrum voor Taal en Onderwijs - KU Leuven.

- Blömeke, S., Buchholtz, N., Suhl, U., & Kaiser, G. (2014). Resolving the chicken-or-egg causality dilemma: The longitudinal interplay of teacher knowledge and teacher beliefs. *Teaching and Teacher Education*, 37, 130–139.
- Borg, M. (2001). Key concepts in ELT. Teachers' beliefs. *ELT Journal*, 55(2), 186–188.
- Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching*, 36(2), 81–109.
- Borg, S. (2010). Language teacher research engagement. *Language Teaching*, 43(4), 391–429.
- Borg, S. (2011a). Language teacher education. In J. Simpson (Ed.), *The Routledge handbook of applied linguistics* (1st ed, pp. 215–228). Milton Park, Abingdon, [UK] ; New York: Routledge.
- Borg, S. (2011b). The impact of in-service teacher education on language teachers' beliefs. *System*, 39(3), 370–380.
- Borko, H. (2004). Professional Development and Teacher Learning: Mapping the Terrain. *Educational Researcher*, 33(8), 3–15.
- Boylan, M., Coldwell, M., Maxwell, B., & Jordan, J. (2017). Rethinking models of professional learning as tools: a conceptual analysis to inform research and practice. *Professional Development in Education*, 1–20.
- Brooks, J., & King, N. (2014). *Doing Template Analysis: Evaluating an End-of-Life Care Service*. London: SAGE Publications, Ltd.
- Brooks, J., McCluskey, S., Turley, E., & King, N. (2015). The Utility of Template Analysis in Qualitative Psychology Research. *Qualitative Research in Psychology*, 12(2), 202–222.
- Buehl, M. M., & Beck, J. S. (2015). The Relationship Between Teachers' Beliefs and Teachers' Practices. In H. Fives & M. G. Gill (Eds.), *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs* (pp. 66–84). New York: Routledge.
- Bukor, E. (2015). Exploring teacher identity from a holistic perspective: reconstructing and reconnecting personal and professional selves. *Teachers and Teaching*, 21(3), 305–327.

- Bygate, M. (Ed.). (2015). *Domains and Directions in the Development of TBLT: A decade of plenaries from the international conference*. John Benjamins Publishing Company.
- Caena, F. (2011). *Literature review Quality in Teachers' continuing professional development*. European Commission.
- Calderhead, J. (1996). Teachers: Beliefs and Knowledge. In D. C. Berliner & R. C. Calfee (Eds.), *Handbook of Educational Psychology* (pp. 709–725). New York: Macmillan.
- Canrinus, E. T., Helms-Lorenz, M., Beijaard, D., Buitink, J., & Hofman, A. (2012). Self-efficacy, job satisfaction, motivation and commitment: exploring the relationships between indicators of teachers' professional identity. *European Journal of Psychology of Education*, 27(1), 115–132.
- Chaaban, Y. (2017). Examining changes in beliefs and practices: English language teachers' participation in the School-based Support Program. *Professional Development in Education*, 43(4), 592–611.
- Çimer, A., Çimer, S. O., & Vekli, G. S. (2013). How Does Reflection Help Teachers to Become Effective Teachers? *International Journal of Educational Research*, 1(4), 133–149.
- Clandinin, D. J. (2013). *Engaging in narrative inquiry*. Walnut Creek, California: Left Coast Press, Inc.
- Clark, C. M., & Peterson, P. L. (1986). Teachers' Thought Processes. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (3rd ed., pp. 255–296). New York: Macmillan.
- Clarke, D., & Hollingsworth, H. (2002). Elaborating a model of teacher professional growth. *Teaching and Teacher Education*, 18(8), 947–967.
- Clement, M., & Vandenberghe, R. (2000). Teachers' professional development: a solitary or collegial (ad)venture? *Teaching and Teacher Education*, 16(1), 81–101.
- Coburn, C. E. (2004). Beyond Decoupling: Rethinking the Relationship Between the Institutional Environment and the Classroom. *Sociology of Education*, 77(3), 211–244.
- Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (1990). Stories of Experience and Narrative Inquiry. *Educational Researcher*, 19(5), 2–14.

- Cope, M. (2010). Coding qualitative data. In I. Hay (Ed.), *Qualitative Research Methods in Human Geography* (3rd ed, pp. 281–294). Oxford ; New York: Oxford University Press.
- Crandall, J. (2000). Language Teacher Education. *Annual Review of Applied Linguistics*, 20, 34–55.
- Creswell, J. W. (2012). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches*. SAGE Publications.
- Creswell, J. W., & Miller, D. L. (2000). Determining Validity in Qualitative Inquiry. *Theory Into Practice*, 39(3), 124–130.
- Darling-Hammond, L., & Sykes, G. (Eds.). (1999). *Teaching as the Learning Profession. Handbook of Policy and Practice*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Day, C. (1999). *Developing teachers: the challenges of lifelong learning*. London ; Philadelphia, PA: Falmer Press.
- De Costa, P. I., & Norton, B. (2017). Introduction: Identity, Transdisciplinarity, and the Good Language Teacher. *The Modern Language Journal*, 101(S1), 3–14.
- De Niel, H., Devlieger, M., Lambrechts, D., Mertens, E., Meulewaeter, M., Steverlynck, C., & Van Nooten, M.-R. (2016). *Op(-)Maat. Een onderzoek naar de behoeftedekkendheid en de behoeftegerichtheid van het NT2-aanbod in Vlaanderen*. [Made to measure. A study into how well the teaching of Dutch as an L2 covers and meets the needs of learners.] Brussel: Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming - Onderwijsinspectie.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.). (2011). *The Sage handbook of qualitative research* (4th ed). Thousand Oaks: Sage.
- Derde rondetafelconferentie NT2. Platformtekst. [Third round table conference on Dutch as an L2. Joint text.] (2008). Antwerpen.
- Desimone, L. M. (2009). Improving Impact Studies of Teachers' Professional Development: Toward Better Conceptualizations and Measures. *Educational Researcher*, 38(3), 181–199.
- Desimone, L. M. (2011). A primer on effective professional development. *Phi Delta Kappan*, 92(6), 68–71.

- Devlieger, M., Lambrechts, D., Steverlynck, C., & Van Woensel, C. (2013). *Verbindingen. Eindrapport werkjaar 2012-2013 van de inhoudelijke inspectie inburgering*. [Connections. Final report of the content-oriented citizenship inspection.] Brussel: Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming - Onderwijsinspectie.
- Dewey, J. (1910). *How we think*. Boston - New York - Chicago: D. C. Heath & Co.
- Duff, P. (2008). *Case study research in applied linguistics*. New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Elliott, R., & Timulak, L. (2005). Descriptive and interpretive approaches to qualitative research. In J. Miles & P. Gilbert (Eds.), *A handbook of research methods for clinical and health psychology* (pp. 147-159). New York: Oxford University Press.
- Ellis, N. C. (2008). Usage-based and form-focused language acquisition: The associative learning of constructions, learned-attention, and the limited L2 endstate. In P. Robinson & N. C. Ellis (Eds.), *Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition* (pp. 372-405). Routledge.
- Ellis, R. (2005). Principles of instructed language learning. *System*, 33(2), 209-224.
- Ellis, R. (2010). Second language acquisition, teacher education and language pedagogy. *Language Teaching*, 43(2), 182-201.
- Ellis, R., & Shintani, N. (2014). *Exploring language pedagogy through second language acquisition research*. London - New York: Routledge/Taylor & Francis Group.
- Eraut, M. (2004). Informal learning in the workplace. *Studies in Continuing Education*, 26(2), 247-273.
- Eraut, M. (2007). Learning from Other People in the Workplace. *Oxford Review of Education*, 33(4), 403-422.
- Eraut, M. (2010). Knowledge, Working Practices, and Learning. In S. Billett (Ed.), *Learning Through Practice. Models, Traditions, Orientations and Approaches* (pp. 37-58). Springer Science+Business Media B.V.
- Etherington, K., & Bridges, N. (2011). Narrative case study research: On endings and six session reviews. *Counselling and Psychotherapy Research*, 11(1), 11-22.

- European Commission. Education and Training. (2013). *Supporting teacher competence development for better learning outcomes*.
- Evans, L. (2014). Leadership for professional development and learning: enhancing our understanding of how teachers develop. *Cambridge Journal of Education*, 44(2), 179–198.
- Feeney, E. J. (2016). How an orientation to learning influences the expansive–restrictive nature of teacher learning and change. *Teacher Development*, 20(4), 458–481.
- Firth, A., & Wagner, J. (2007). Second/Foreign Language Learning as a Social Accomplishment: Elaborations on a Reconceptualized SLA. *The Modern Language Journal*, 91, 800–819.
- Fives, H., & Buehl, M. M. (2012). Spring cleaning for the ‘messy’ construct of teachers’ beliefs: What are they? Which have been examined? What can they tell us? In K. R. Harris, S. Graham, & T. Urdan (Eds.), *APA educational psychology handbook. Vol. 2: Individual differences and cultural and contextual factors* (pp. 471–499). Washington, DC: American Psychological Association.
- Fives, H., & Gill, M. G. (Eds.). (2015). *International Handbook of Research on Teachers’ Beliefs*. New York: Routledge.
- Flyvbjerg, B. (2006). Five Misunderstandings About Case-Study Research. *Qualitative Inquiry*, 12(2), 219–245.
- Flyvbjerg, B. (2011). Case Study. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (4th ed., pp. 301–316). Thousand Oaks: Sage.
- Fraser, C. (2010). Continuing professional development and learning in primary science classrooms. *Teacher Development*, 14(1), 85–106.
- Fraser, C., Kennedy, A., Reid, L., & McKinney, S. (2007). Teachers’ continuing professional development: contested concepts, understandings and models. *Journal of In-Service Education*, 33(2), 153–169.
- Freeman, D., & Johnson, K. E. (2005). Response to Tarone and Allwright. In D. J. Tedick (Ed.), *Second language teacher education: international perspectives* (pp. 25–32). Mahwah, N.J: Lawrence Erlbaum Associates.
- Frijns, C. (2017). *Als we ’t de kinderen vragen. Het potentieel van productieve interactie voor tweedetaalverwerving vanaf het prille begin*. [If we would ask

the children. The potential of productive interaction for second language acquisition from the early beginning.] KU Leuven, Faculty of Arts, Centre for Language and Education, Leuven.

- Gall, M. D., Gall, J. P., & Borg, W. R. (2003). *Educational Research: An Introduction*. Allyn and Bacon.
- Garet, M. S., Porter, A. C., Desimone, L., Birman, B. F., & Yoon, K. S. (2001). What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers. *American Educational Research Journal*, 38(4), 915–945.
- Gass, S. M., & Mackey, A. (Eds.). (2012). *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition*. London ; New York: Routledge.
- Grosemans, I., Boon, A., Verclairen, C., Dochy, F., & Kyndt, E. (2015). Informal learning of primary school teachers: Considering the role of teaching experience and school culture. *Teaching and Teacher Education*, 47, 151–161.
- Grossman, P., & McDonald, M. (2008). Back to the Future: Directions for Research in Teaching and Teacher Education. *American Educational Research Journal*, 45(1), 184–205.
- Guskey, T. R. (2000). *Evaluating professional development*. Thousand Oaks, Calif: Corwin Press.
- Guskey, T. R. (2002). Professional Development and Teacher Change. *Teachers and Teaching*, 8(3), 381–391.
- Han, Z. (2016). A “Reimagined SLA” or an Expanded SLA?: A Rejoinder to The Douglas Fir Group (2016). *The Modern Language Journal*, 100(4), 736–740.
- Hanks, J. (2013). Exploring Practitioner Perspectives on Collaboration, Cooperation and Community in the Language Classroom. In G. Brooks, M. Porter, & M. Grogan (Eds.), *The 2013 PanSIG Proceedings* (pp. 9–18). Nagoya, Japan: JALT PanSIG.
- Hanks, J. (2015a). ‘Education is not just teaching’: learner thoughts on Exploratory Practice. *ELT Journal*, 69(2), 117–128.
- Hanks, J. (2015b). Language teachers making sense of Exploratory Practice. *Language Teaching Research*, 19(5), 612–633.
- Hanks, J. (2017a). *Exploratory Practice in Language Teaching*. London: Palgrave Macmillan UK.

- Hanks, J. (2017b). Integrating research and pedagogy: An Exploratory Practice approach. *System*, 68, 38–49.
- Hargreaves, A. (1997). From reform to renewal: A new deal for a new age. In A. Hargreaves & R. Evans (Eds.), *Beyond Educational Reform. Bringing Teachers Back In* (pp. 105–125). Buckingham - Philadelphia: Open University Press.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London ; New York: Routledge.
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: maximizing impact on learning*. London ; New York: Routledge.
- He, Y., Prater, K., & Steed, T. (2011). Moving beyond ‘just good teaching’: ESL professional development for all teachers. *Professional Development in Education*, 37(1), 7–18.
- Henning, J. E., Rice, L. J., Dani, D. E., Weade, G., & McKeny, T. (2017). Teachers’ perceptions of their most significant change: source, impact, and process. *Teacher Development*, 21(3), 388–403.
- Hoekstra, A. (2007). *Experienced teachers’ informal learning in the workplace*. Utrecht University, Utrecht.
- Hoekstra, A., Brekelmans, M., Beijaard, D., & Korthagen, F. (2009). Experienced teachers’ informal learning: Learning activities and changes in behavior and cognition. *Teaching and Teacher Education*, 25(5), 663–673.
- Ion, G., & Iucu, R. (2016). The impact of postgraduate studies on the teachers’ practice. *European Journal of Teacher Education*, 39(5), 602–615.
- Janssen-van Dieten, A., & Valk, A. (2010). *Competentieprofiel Docent Nederlands als Tweede Taal (NT2)*. [Competence profile teacher of Dutch as an L2.] BVNT2: Beroepsvereniging van docenten Nederlands als Tweede Taal.
- Jarvis, S., & Pavlenko, A. (2010). *Crosslinguistic Influence in Language and Cognition*. Routledge.
- Jaspaert, K. (2015). Creating quarter for doing things with language. *European Journal of Applied Linguistics; Berlin*, 3(1), 21–45.
- Johnson, K. E. (2016). Language teacher education. In G. Hall (Ed.), *The Routledge handbook of English language teaching* (pp. 121–134). London ; New York: Routledge.

- Johnson, K. E., & Golombek, P. R. (2002). Inquiry into experience. Shifting views of teachers' knowledge. In K. E. Johnson & P. R. Golombek, *Teachers' Narrative Inquiry as Professional Development* (pp. 1–14). Cambridge: Cambridge University Press.
- Johnson, K. E., & Golombek, P. R. (2011). The Transformative Power of Narrative in Second Language Teacher Education. *TESOL Quarterly*, 45(3), 486–509.
- Johnson, K. E., & Golombek, P. R. (2016). *Mindful L2 teacher education: a sociocultural perspective on cultivating teachers' professional development*. New York: Routledge.
- K-12 Education Team. (2010). *Learning About Teaching: Initial Findings from the Measures of Effective Teaching Project*. Bill & Melinda Gates Foundation.
- Kelchtermans, G. (1993). Getting the story, understanding the lives: From career stories to teachers' professional development. *Teaching and Teacher Education*, 9(5–6), 443–456.
- Kelchtermans, G. (2004). CPD for professional renewal: moving beyond knowledge for practice. In C. Day & J. Sachs (Eds.), *International Handbook on the Continuing Professional Development of Teachers* (pp. 217–237). Berkshire: Open University Press.
- Kelchtermans, G. (2005). Teachers' emotions in educational reforms: Self-understanding, vulnerable commitment and micropolitical literacy. *Teaching and Teacher Education*, 21(8), 995–1006.
- Kelchtermans, G. (2009). Who I am in how I teach is the message: self-understanding, vulnerability and reflection. *Teachers and Teaching*, 15(2), 257–272.
- Kelchtermans, G. (2016). The Emotional Dimension in Teachers' Work Lives: A Narrative-Biographical Perspective. In M. Zembylas & P. A. Schutz (Eds.), *Methodological Advances in Research on Emotion and Education* (pp. 31–42). Springer International Publishing.
- Kennedy, A. (2011). Collaborative continuing professional development (CPD) for teachers in Scotland: aspirations, opportunities and barriers. *European Journal of Teacher Education*, 34(1), 25–41.
- Kennedy, A. (2014). Understanding continuing professional development: the need for theory to impact on policy and practice. *Professional Development in Education*, 40(5), 688–697.

- Ketelaar, E., Koopman, M., Den Brok, P. J., Beijaard, D., & Boshuizen, H. P. A. (2013). Teachers' learning experiences in relation to their ownership, sense-making and agency. *Teachers and Teaching*, 20(3), 314–337.
- King, F. (2014). Evaluating the impact of teacher professional development: an evidence-based framework. *Professional Development in Education*, 40(1), 89–111.
- King, F. (2016). Teacher professional development to support teacher professional learning: Systemic Factors from Irish case studies. *Teacher Development*, 20(4), 574–594. <https://doi.org/10.1080/13664530.2016.1161661>
- King, N. (2004). Using Templates in the Thematic Analysis of Text. In C. Cassell & G. Symon, *Essential Guide to Qualitative Methods in Organizational Research* (pp. 256–270). London: SAGE Publications Ltd.
- King, N. (2012). Doing template analysis. In G. Symon & C. Cassell (Eds.), *Qualitative organizational research: core methods and current challenges* (pp. 426–450). Los Angeles ; London: SAGE.
- Korthagen, F. (2004). In search of the essence of a good teacher: towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20(1), 77–97.
- Korthagen, F. (2017). Inconvenient truths about teacher learning: towards professional development 3.0. *Teachers and Teaching*, 23(4), 387–405.
- Korthagen, F., Kessels, J. P. A. M., Koster, B., Lagerwerf, B., & Wubbels, T. (2001). *Linking practice and theory: the pedagogy of realistic teacher education*. Mahwah, N.J: L. Erlbaum Associates.
- Korthagen, F., & Koster, B. (1996). Theorie en praktijk van het leren reflecteren. [Theory and practice of learning to reflect.] In D. Van Veen & W. Veugelers (Eds.), *Vernieuwing van leraarschap en lerarenopleiding* (pp. 205–215). Leuven - Apeldoorn: Garant.
- Krashen, S. D. (1985). *Second language acquisition and second language learning* (Reprinted). Oxford: Pergamon Pr.
- Krashen, S. D. (1994). The input hypothesis and its rivals. In N. C. Ellis (Ed.), *Implicit and Explicit Learning of Languages*. Academic Press.
- Kwakman, K. (2003). Factors affecting teachers' participation in professional learning activities. *Teaching and Teacher Education*, 19(2), 149–170.

- Kyriakides, L., Christoforidou, M., Panayiotou, A., & Creemers, B. P. M. (2017). The impact of a three-year teacher professional development course on quality of teaching: strengths and limitations of the dynamic approach. *European Journal of Teacher Education*, 40(4), 465–486.
- Lantolf, J. P., & Johnson, K. E. (2007). Extending Firth and Wagner's (1997) Ontological Perspective to L2 Classroom Praxis and Teacher Education. *Modern Language Journal*, 91, 877–892.
- Larsen-Freeman, D. (1997). Chaos/Complexity Science and Second Language Acquisition. *Applied Linguistics*, 18(2), 141–165.
- Larsen-Freeman, D. (2009). Prediction or Retrodiction?: The Coming Together of Research and Teaching. In C. Pearson, K. Losey, M. Pasquale, P. Bogart, & R. Anderson (Eds.), *'Spotlight on Re-Search: A New Beginning': Selected Proceedings of the 2008 Michigan Teachers of English to Speakers of Other Languages Conference* (Vol. 5, pp. 5–16). Ann Arbor.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lee, N., Mikesell, L., Joaquin, A. D. L., Mates, A. W., & Schumann, J. H. (2009). *The Interactional Instinct* (1st ed., Vol. 1). Oxford, England: Oxford University Press.
- Levin, B. B. (2015). The Development of Teachers' Beliefs. In H. Fives & M. G. Gill (Eds.), *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs* (pp. 48–65). New York: Routledge.
- Li, L. (2013). The complexity of language teachers' beliefs and practice: one EFL teacher's theories. *The Language Learning Journal*, 41(2), 175–191.
- Lieberman, A., & Mace, D. H. P. (2008). Teacher Learning: the Key to Educational Reform. *Journal of Teacher Education*, 59(3), 226–234.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. SAGE.
- Lincoln, Y. S., Lynham, S. A., & Guba, E. G. (2011). Paradigmatic Controversies, Contradictions, and Emerging Confluences, Revisited. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (4th ed, pp. 97–128). Thousand Oaks: Sage.
- Little, J. W. (2012). Professional Community and Professional Development in Learning-Centered School. In M. Kooy & K. van Veen (Eds.), *Teacher Learning That Matters: International Perspectives* (pp. 22–43). Routledge.

- Loh, J. (2013). Inquiry into issues of trustworthiness and quality in narrative studies: A perspective. *The Qualitative Report*, 18(33), 1–15.
- Long, M. H. (2011). Methodological Principles for Language Teaching. In M. H. Long & C. J. Doughty (Eds.), *The Handbook of Language Teaching* (pp. 373–394). John Wiley & Sons.
- Long, M. H. (2015). *Second language acquisition and task-based language teaching* (First Edition). Chichester, West Sussex [England] ; Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- Luttenberg, J., Imants, J., van Veen, K., & Carpay, T. (2009). Zoeken naar samenhang. De rol van ‘betekenisafstemming’ in de interactie tussen docent en vernieuwing. [Looking for cohesion: the role of search for meaning in the interaction between teacher and reform.] *Pedagogische Studiën*, 86(6), 443–458.
- Luttenberg, J., van Veen, K., & Imants, J. (2013). Looking for cohesion: the role of search for meaning in the interaction between teacher and reform. *Research Papers in Education*, 28(3), 289–308.
- Mackey, A., Abbuhl, R., & Gass, S. M. (2012). Interactionist approach. In S. M. Gass & A. Mackey (Eds.), *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition* (pp. 7–23). London ; New York: Routledge.
- MacWhinney, B. (2012). The logic of the unified model. In S. M. Gass & A. Mackey (Eds.), *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition* (pp. 211–227). London ; New York: Routledge.
- Mann, S. (2005). The language teacher’s development. *Language Teaching*, 38(3), 103–118.
- Mann, S. (2016). *The Research Interview*. London: Palgrave Macmillan UK.
- März, V., & Kelchtermans, G. (2013). Sense-making and structure in teachers’ reception of educational reform. A case study on statistics in the mathematics curriculum. *Teaching and Teacher Education*, 29, 13–24.
- McKinsey & Company. (2007). *How the worlds’s best-performing school systems come out on top*.
- Meirink, J. A., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2007). A closer look at teachers’ individual learning in collaborative settings. *Teachers and Teaching*, 13(2), 145–164.

- Meirink, J. A., Meijer, P. C., Verloop, N., & Bergen, T. C. M. (2009). How do teachers learn in the workplace? An examination of teacher learning activities. *European Journal of Teacher Education*, 32(3), 209–224.
- Merchie, E., Devos, G., Tuytens, M., & Vanderlinde, R. (2016). Evaluating teachers' professional development initiatives: Towards an extended evaluative framework. In *Eindrapport van de kortlopende O&O-onderzoeksopdracht: Indicatoren voor de effectiviteit van professionaliseringsinitiatieven* [Final report of a short-term O&O research mission: indicators of the effectiveness of professionalisation initiatives.] (pp. 5–45). Gent: Vakgroep Onderwijskunde, Universiteit Gent.
- Merchie, E., Tuytens, M., Devos, G., & Vanderlinde, R. (2016). *Hoe kan je de impact van professionalisering voor leraren in kaart brengen?* [How to map the impact of teachers' professional development?] Gent - Brussel: Universiteit Gent - Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education* (2nd ed). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Miller, I. K. (2009). 'Puzzle-driven' Language Teacher Development: the Contribution of Exploratory Practice. In T. Yoshida & Kōbe Insutichūto (Eds.), *Researching language teaching and learning: an integration of practice and theory* (pp. 77–93). Oxford ; New York: Peter Lang.
- Morton, T., McGuire, T., & Baynham, M. (2006). *A literature review of research on teacher education in adult literacy and numeracy and ESOL: research review*. London: NRDC, Institute of Education.
- Navarro, D., & Thornton, K. (2011). Investigating the relationship between belief and action in self-directed language learning. *System*, 39(3), 290–301.
- Norris, J. M., & Ortega, L. (2000). Effectiveness of L2 Instruction: A Research Synthesis and Quantitative Meta-analysis. *Language Learning*, 50(3), 417–528.
- O'Brien, J., & Jones, K. (2014). Professional learning or professional development? Or continuing professional learning and development? Changing terminology, policy and practice. *Professional Development in Education*, 40(5), 683–687.
- OECD. (2014). *TALIS 2013 Results*. OECD Publishing.
- OECD. (2016). *Supporting Teacher Professionalism: Insights from TALIS 2013*. Paris: TALIS, OECD Publishing.

- Ogilvie, G., & Dunn, W. (2010). Taking teacher education to task: Exploring the role of teacher education in promoting the utilization of task-based language teaching. *Language Teaching Research*, 14(2), 161–181.
- Olafson, L., Grandy, C. S., & Owens, M. C. (2015). Qualitative Approaches to Studying Teachers' Beliefs. In H. Fives & M. G. Gill (Eds.), *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs* (pp. 128–149). New York: Routledge.
- Opfer, V. D., & Pedder, D. (2011). Conceptualizing Teacher Professional Learning. *Review of Educational Research*, 81(3), 376–407.
- Opleidingsprofiel Volwassenenonderwijs: Studiegebied Nederlands tweede taal - Nederlands tweede taal - Richtgraad 1 - BVR [Training profile adult education. Study area of Dutch as an L2, grade 1.] (2014).
- Ortega, L. (2011a). *How relevant is SLA research for language teaching? A critical appraisal*. Presented at the International Seminar on Instructed Language Learning, Euskal Herriko Unibertsitatea - Spain.
- Ortega, L. (2011b). Second language acquisition. In J. Simpson (Ed.), *The Routledge handbook of applied linguistics* (1st ed, pp. 171–184). Milton Park, Abingdon, [UK] ; New York: Routledge.
- Padmos, T., & Van Nuffel, H. (2016). Blijf bij met de HTNO-databank! Nieuwe oogst onderzoek Nt2-onderwijs. [Stay up-to date with the HTNO-database! New harvest of research on DSL-education.] *Les*, 34(199), 3–6.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307–332.
- Phipps, S. (2009). *The Relationship between Teacher Education, Teacher Cognition and Classroom Practice in Language Teaching: A Case Study of MA Students' Beliefs about Grammar Teaching*. The University of Leeds School of Education.
- Phipps, S., & Borg, S. (2007). Exploring the Relationship Between Teachers' Beliefs and Their Classroom Practice. *The Teacher Trainer*, 21(3), 17–19.
- Phipps, S., & Borg, S. (2009). Exploring tensions between teachers' grammar teaching beliefs and practices. *System*, 37, 380–390.
- Poehner, M. E., & Lantolf, J. P. (2010). Vygotsky's Teaching-Assessment Dialectic and L2 Education: The Case for Dynamic Assessment. *Mind, Culture, and Activity*, 17(4), 312–330.

- Ponelis, S. R. (2015). Using Interpretive Qualitative Case Studies for Exploratory Research in Doctoral Studies: A Case of Information Systems Research in Small and Medium Enterprises. *International Journal of Doctoral Studies*, 10, 535–550.
- Postholm, M. B. (2008). Teachers developing practice: Reflection as key activity. *Teaching and Teacher Education*, 24(7), 1717–1728.
- Postholm, M. B. (2012). Teachers' professional development: a theoretical review. *Educational Research*, 54(4), 405–429.
- Poulson, L., & Avramidis, E. (2003). Pathways and possibilities in professional development: case studies of effective teachers of literacy. *British Educational Research Journal*, 29(4), 543–560.
- Richardson, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In J. P. Sikula, T. J. Buttery, E. Guyton, & Association of Teacher Educators (Eds.), *Handbook of research on teacher education: a project of the Association of Teacher Educators* (2nd ed, pp. 102–119). New York: Macmillan Library Reference, USA.
- Richardson, V., & Placier, P. (2001). Teacher Change. In V. Richardson (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (4th ed., pp. 905–947). Washington, DC: American Educational Research Association.
- Robinson, P. (2011). *Second Language Task Complexity: Researching the Cognition Hypothesis of Language Learning and Performance*. John Benjamins Publishing.
- Sachiko, Y. H. (2015). Second Language Acquisition and Language Teacher Education. In M. Bigelow & J. Ennser-Kananen (Eds.), *The Routledge Handbook of Educational Linguistics* (pp. 313–324). New York; London: Routledge.
- Sachs, J. (2011). Skilling or Emancipating? Metaphors for Continuing Teacher Professional Development. In N. Mockler & J. Sachs (Eds.), *Rethinking Educational Practice Through Reflexive Inquiry. Essays in Honour of Susan Groundwater-Smith* (pp. 153–167). Dordrecht: Springer.
- Sahin, I., & Yildirim, A. (2016). Transforming professional learning into practice. *ELT Journal*, 70(3), 241–252.
- Sarasa, M. C. (2014). A case study of narrative inquiry within EFL teacher education in Argentina. *ELTED Journal*, 16, 18–26.

- Schlessman, A. (1997). Comments on Karen E. Johnson's 'The Role of Theory in L2 Teacher Education': Reflective Experience as a Foundation for Intelligent L2 Teacher Education. *TESOL Quarterly*, 31(4), 775–779.
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. London: Temple Smith.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner: toward a new design for teaching and learning in the professions* (1. ed). San Francisco: Jossey-Bass.
- Schumann, J. H. (2010). Applied linguistics and the neurobiology of language. In R. B. Kaplan (Ed.), *The Oxford Handbook of Applied Linguistics* (2nd ed., pp. 244–259). Oxford University Press.
- Schuurmans, I., & Steverlynck, C. (2008). *Professioneel geprofileerd?' Een rendementstudie van het NT2-aanbod binnen CVO met inbegrip van een evaluatie van de opleidingsprofielen*. [Professionally profiled? A study into the efficacy of L2 Dutch courses in adult education, including and evaluation of the track characteristics.] Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming. Onderwijsinspectie.
- Scribner, J. P. (1999). Professional Development: Untangling the Influence of Work Context on Teacher Learning. *Educational Administration Quarterly*, 35(2), 238–266.
- Shulman, L. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4–14.
- Simpson, J. (Ed.). (2011). *The Routledge handbook of applied linguistics* (1st ed). Milton Park, Abingdon, [UK] ; New York: Routledge.
- Simpson, J. (2016). English for speakers of other languages. Language education and migration. In G. Hall (Ed.), *The Routledge handbook of English language teaching* (pp. 177–190). London ; New York: Routledge.
- Skott, J. (2015). The Promises, Problems, and Prospects of Research on Teachers' Beliefs. In H. Fives & M. G. Gill (Eds.), *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs* (pp. 13–30). New York: Routledge.
- Song, S. Y. (2015). Teachers' Beliefs About Language Learning and Teaching. In M. Bigelow & J. Ennser-Kananen (Eds.), *The Routledge Handbook of Educational Linguistics* (pp. 263–275). New York; London: Routledge.

- Spillane, J. P., Reiser, B. J., & Reimer, T. (2002). Policy Implementation and Cognition: Reframing and Refocusing Implementation Research. *Review of Educational Research*, 72(3), 387–431.
- Stake, R. E. (1995). *The Art of Case Study Research*. SAGE.
- Stake, R. E. (2005). Qualitative Case Studies. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The SAGE handbook of qualitative research* (3rd ed, pp. 443–466). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Stake, R. E. (2010). *Qualitative research: studying how things work*. New York: Guilford Press.
- Starman, A. B. (2013). The case study as a type of qualitative research. *Journal of Contemporary Educational Studies*, 64(130), 28–43.
- Strahan, D. (2016). Mid-career teachers' perceptions of self-guided professional growth: strengthening a sense of agency through collaboration. *Teacher Development*, 20(5), 667–681.
- Swain, M. (1995). Three functions of output in second language learning. In G. Cook & B. Seidlhofer (Eds.), *Principle and practice in applied linguistics: Studies in honour of H. G. Widdowson* (pp. 125–144). Oxford: Oxford University Press.
- Szplit, A. (2014). Effective Teachers: Developing Individual Strategies as a Complement to Teacher Education. In A. Szplit, Z. Zbróg, & P. Boyd (Eds.), *Teacher educators and teachers as learners. International perspectives* (pp. 217–236). Kraków: Wydawnictwo Libron - Filip Lohner.
- Taalunie. (n.d.). Doelgericht uit de startblokken. NT2-beginnersdoelen. [At the starting line with a goal in mind. Goals for beginning learners of Dutch as an L2.] Retrieved from http://taalunieversum.org/onderwijs/nt2-beginnersdoelen/catalogus_vl
- Tajino, A., & Stewart, T. (Eds.). (2016). *Team teaching and team learning in the language classroom: collaboration for innovation in ELT*. London ; New York: Routledge/Taylor & Francis Group.
- Tam, A. C. F. (2015). Exploring teachers' beliefs about teacher learning in professional learning communities and their influence on collegial activities in two departments. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 45(3), 422–444.

- The Douglas Fir Group. (2016). A Transdisciplinary Framework for SLA in a Multilingual World. *The Modern Language Journal*, 100(S1), 19–47.
- Tomasello, M. (2003). *Constructing a language: a usage-based theory of language acquisition*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Tricarico, K. M., Jacobs, J., & Yendol-Hoppey, D. (2015). Reflection on their first five years of teaching: understanding staying and impact power. *Teachers and Teaching*, 21(3), 237–259.
- Tsui, A. B. M. (2003). *Understanding Expertise in Teaching. Case Studies of Second Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Van den Bergh, L., Ros, A., & Beijaard, D. (2015). Teacher learning in the context of a continuing professional development programme: A case study. *Teaching and Teacher Education*, 47, 142–150.
- Van den Branden, K. (Ed.). (2006). *Task-based language education: from theory to practice*. Cambridge, [England] ; New York: Cambridge University Press.
- Van den Branden, K. (2012). Sustainable education: basic principles and strategic recommendations. *School Effectiveness and School Improvement*, 23(3), 285–304.
- Van den Branden, K. (2016a). *Onderwijs voor de 21ste eeuw: Een boek voor leerkrachten en ouders*. [Education for the 21st century: a book for teachers and parents.] Leuven: Acco.
- Van den Branden, K. (2016b). The Role of Teachers in Task-Based Language Education. *Annual Review of Applied Linguistics*, 36, 164–181.
- Van Eekelen, I. M., Boshuizen, H. P. A., & Vermunt, J. D. (2005). Self-regulation in higher education teacher learning. *Higher Education*, 50(3), 447–471.
- Van Leeuwen, T. (2004). *Introducing Social Semiotics: An Introductory Textbook*. Taylor & Francis.
- Van Lier, L. (2008). Agency in the classroom. In J. P. Lantolf & M. E. Poehner (Eds.), *Sociocultural theory and the teaching of second languages* (pp. 163–186). London: Equinox.
- Van Lier, L. (2010). The ecology of language learning: Practice to theory, theory to practice. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 3, 2–6.

- Van Veen, K., & Lasky, S. (2005). Emotions as a lens to explore teacher identity and change: Different theoretical approaches. *Teaching and Teacher Education*, 21(8), 895–898.
- Van Veen, K., Zwart, R., Meirink, J., & Verloop, N. (2010). *Professionele ontwikkeling van leraren: een reviewstudie naar effectieve kenmerken van professionaliseringsinterventies van leraren*. [The professional development of teachers: a review study into effective traits of teacher-oriented professionalisation initiatives.] Leiden: ICLON / Expertisecentrum Leren van Docenten.
- Vandommele, G. (2016). *Paving the way for adolescent L2 learners: Language learning through meaningful activities inside AND outside the school?* KU Leuven, Faculty of Arts, Centre for Language and Education, Leuven.
- Verheyden, L. (2010). *Achter de lijn. Vier empirische studies over ontluikende stelvaardigheid*. [The story behind the line. Four empirical studies in writing by third and fourth grades of primary school.] KU Leuven, Faculty of Arts, Centre for Language and Education, Leuven.
- Verloop, N., Van Driel, J., & Meijer, P. (2001). Teacher knowledge and the knowledge base of teaching. *International Journal of Educational Research*, 35(5), 441–461.
- Vescio, V., Ross, D., & Adams, A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and Teacher Education*, 24(1), 80–91.
- Voogt, J., Westbroek, H., Handelzalts, A., Walraven, A., McKenney, S., Pieters, J., & de Vries, B. (2011). Teacher learning in collaborative curriculum design. *Teaching and Teacher Education*, 27(8), 1235–1244.
- Wermke, W. (2011). Continuing professional development in context: teachers' continuing professional development culture in Germany and Sweden. *Professional Development in Education*, 37(5), 665–683.
- Woods, D. (1996). *Teacher Cognition in Language Teaching: Beliefs, Decision Making and Classroom Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Woods, D., & Çakır, H. (2011). Two dimensions of teacher knowledge: The case of communicative language teaching. *System*, 39(3), 381–390.
- Wyatt, M., & Ager, E. O. (2017). Teachers' cognitions regarding continuing professional development. *ELT Journal*, 71(2), 171–185.

- Yazan, B. (2015). Three approaches to case study methods in education: Yin, Merriam, and Stake. *The Qualitative Report*, 20(2), 134–152.
- Yin, R. K. (2009). *Case study research: design and methods* (4th ed). Los Angeles, Calif: Sage Publications.
- Yuan, R., & Burns, A. (2017). Teacher identity development through action research: a Chinese experience. *Teachers and Teaching*, 23(6), 729–749.
- Zembylas, M. (2003). Emotions and Teacher Identity: A poststructural perspective. *Teachers and Teaching*, 9(3), 213–238.
- Zhu, C., Devos, G., & Li, Y. (2011). Teacher perceptions of school culture and their organizational commitment and well-being in a Chinese school. *Asia Pacific Education Review*, 12(2), 319–328.
- Zuengler, J., & Miller, E. R. (2006). Cognitive and Sociocultural Perspectives: Two Parallel SLA Worlds? *TESOL Quarterly*, 40(1), 35–58.
- Zwart, R. C., Wubbels, T., Bergen, T. C. M., & Bolhuis, S. (2007). Experienced teacher learning within the context of reciprocal peer coaching. *Teachers and Teaching*, 13(2), 165–187.

9

SUMMARY IN DUTCH

In het streven naar kwaliteitsvol onderwijs staat professionele ontwikkeling van leerkrachten hoog op de agenda. De uitkomsten van leerlingen, studenten of cursisten hangt immers nauw samen met de kwaliteit van de lesgever. Het is dan ook niet verwonderlijk dat onderzoek wil nagaan hoe de kwaliteit van lesgevers kan verhoogd worden. Hierbij wordt er enerzijds gefocust op de impact van professionaliseringsinitiatieven: wat zijn kenmerken van effectieve professionaliseringsinitiatieven? Welke transfer is er tussen de inhoud van deze initiatieven en de praktijk van lesgevers? Anderzijds zet onderzoek ook in op het verwerven van inzichten in de processen van de ontwikkeling van leerkrachten. De vraag die hierbij dan centraal staat is: hoe leren, veranderen, groeien leerkrachten tijdens hun loopbaan? Ons onderzoek focust ook op deze tweede vraag. We wilden immers nagaan hoe NT2-leerkrachten groeien: welke veranderingen gebeuren er in hun professionele ontwikkeling en welke factoren stimuleren die veranderingen? Tegelijk wilden we, als medewerkers van het Centrum voor Taal en Onderwijs en van het postgraduaat 'Nederlands voor anderstaligen' (beide verbonden aan KU Leuven) ook meer inzicht in hoe een opleiding voor NT2-leerkrachten dat proces beïnvloedt. Het onderzoek binnen NT2 in het algemeen is tot op heden zeer beperkt. Bovendien is er binnen het internationale veld van tweede taalonderzoek weinig aandacht voor de professionele ontwikkeling van L2-leerkrachten. Met dit onderzoek wilden we aan deze lacunes aandacht besteden.

Dit onderzoek gaat na wat de opvattingen zijn van NT2-leerkrachten over hun professionele ontwikkeling. Professionele ontwikkeling werd in deze studie opgevat als een proces van verandering en groei tot een betere NT2-leerkracht. Op de vraag wat een goede of betere NT2-leerkracht is, kan het antwoord verschillen. Eén lijst met te verwachten competenties waaraan een competente leerkracht moet voldoen, blijkt niet zomaar samengesteld te kunnen worden. Omdat ook de leerkracht invulling geeft aan deze competenties vanuit de eigen ervaring en praktische kennis, is het perspectief van de leerkracht in wat een goede leerkracht is of zou moeten zijn, ook onontbeerlijk. Het perspectief en de stem van de leerkrachten is daarnaast ook belangrijk om hun overtuigingen en opvattingen, over zichzelf als leerkracht en over hun praktijken, te kunnen vatten. Het zijn immers deze overtuigingen en opvattingen die hun lesgeven en hun ontwikkeling

beïnvloeden. Omwille van deze redenen ging het onderzoek na wat de leerkrachten zelf denken over hun professionele ontwikkeling: welke veranderingen er zijn volgens hen, zowel met betrekking tot hun praktijk als tot zichzelf als leerkracht, en welke factoren tot deze veranderingen leiden.

Onderzoeksopzet

Dit onderzoek bestaat uit vijf narratieve casestudies en een cross-case analyse. Het eerste luik, de narratieve casestudies, bestaat uit de beschrijvingen van de professionele ontwikkeling van vijf NT2-leerkrachten. Deze vijf beschrijvingen zijn gebaseerd op gesprekken en schriftelijke verslagen van de leerkrachten waarin zij de ruimte kregen om hun ervaringen en opvattingen te vertellen (narratieven). Om deze data te verzamelen, hebben we de NT2-leerkrachten een jaar lang gevolgd, een jaar waarin zij naast hun job ook deelnamen aan de postgraduaatsopleiding 'Nederlands voor anderstaligen'. Doorheen het jaar zijn we met hen gaan praten over hun job, hun centrum, hun opvattingen, veranderingen, hun leerkracht-zijn, factoren van verandering enz. Ze hebben over deze zaken ook een aantal schriftelijke verslagen geschreven. Al deze data zijn verwerkt tot vijf verhalen, voor elke leerkracht één. Hierin beschrijven we wat de opvattingen zijn van de leerkracht over haar (al onze participanten zijn vrouwen) NT2-aanpak, haar kijk op zichzelf als leerkracht en op haar werkcontext, veranderingen die er gebeurd zijn en factoren die deze veranderingen hebben gestimuleerd. Deze verhalen vormen het eerste resultaat van ons onderzoek. In het tweede luik van ons onderzoek, de cross-case analyse, hebben we over de verhalen heen onderzocht welke veranderingen er gebeurd zijn voor de verschillende leerkrachten, hoe die veranderingen verlopen zijn, welke factoren tot de verandering hebben bijgedragen en welke rol het postgraduaat hierin heeft gespeeld.

Resultaten

De resultaten van ons onderzoek laten zien dat de professionele ontwikkeling van leerkrachten een complex samenspel is van verandering en beweging. Verandering er is niet alleen in de praktijken of de opvattingen over deze praktijken van de leerkrachten, maar ook in de leerkracht haar kijk op zichzelf als leerkracht en in haar relatie tot haar werkcontext is er groei en verandering vast te stellen. De leerkrachten in dit onderzoek worden zekerder, enthousiaster en gemotiveerder doorheen het jaar. Ze vinden zichzelf een betere leerkracht worden en hun zelfvertrouwen neemt toe. In de relatie tot hun werkcontext komen leerkrachten sterker te staan tegenover hun collega's en tegenover het lesmateriaal. Ze durven meer voor hun eigen mening en aanpak op te komen waarbij ze kritische vragen durven stellen ten aanzien van het team en ten aanzien van het gebruikte

materiaal. Dat creëert soms de nodige discrepantie en spanning tussen de leerkracht en haar collega's, maar het neemt niet weg dat ze haar eigen weg blijft gaan en zoeken in haar klaspraktijk.

Deze drie aspecten, aanpak, kijk op zichzelf (zelf-verstaan) en relatie tot de context, en de veranderingen hierin zijn nauw met elkaar verweven. Ze maken alle drie deel uit van de professionele ontwikkeling van leerkrachten. Ze grijpen op mekaar in en versterken mekaar. Het is dit geheel dat de professionele groei van leerkrachten uitmaakt en daarom zijn groei op deze drie domeinen in aanmerking te nemen wanneer er gesproken wordt over professionele ontwikkeling;

De complexiteit en verwevenheid in professionele ontwikkeling zit niet alleen op bovenstaande drie vlakken. Het uit zich ook in de factoren die groei en verandering stimuleren. De zes factoren die uit dit onderzoek naar voren kwamen als factoren van verandering zijn: samenwerking en interactie, experimenteren of ideeën in praktijk omzetten, reflectie, input van nieuwe ideeën en inzichten, bevestiging en reactie van de cursisten. Al deze factoren hebben op zich een bijdrage geleverd tot de verandering, maar ze zijn zo verweven met mekaar en niet te scheiden dat het het samenspel van deze factoren is die verandering aanstuurt. Input doet leerkrachten experimenteren, doet hen reflecteren, dat doet hen opnieuw experimenteren, ontlokt positieve reacties van cursisten, wat hen dan weer bevestigt, hen opnieuw doet experimenteren enzoverder. Het postgraduaat speelt hierin een rol voor de leerkrachten omdat het de verschillende factoren van verandering in werking zet en op mekaar doet ingrijpen.

Het brengt ons tot een beeld van verschillende raderen die draaien en op mekaar ingrijpen. Zowel de factoren van verandering als de drie domeinen waarop we verandering hebben kunnen vast stellen zitten in dit radarwerk en drijven mekaar aan. Het betekent voor opleiders dat zij op zoek moeten gaan naar initiatieven die de verschillende raderen doen draaien. Voor lesgevers betekent het dat zij een variatie aan initiatieven kunnen ontplooiën (zowel formeel als informeel) en moeten opzoeken die ervoor zorgen dat de verscheidenheid aan factoren wordt aangesproken en hun samenspel wordt versterkt.

Drie bijkomende zaken komen uit ons onderzoek nog naar voren. Ten eerste, specifiek met betrekking tot het NT2-veld, hebben we kunnen vaststellen dat leerkrachten vooral veranderen op vlak van hun aanpak van grammatica, buitenschoolse activiteiten en behoeftegericht werken. Leerkrachten waren heel tevreden om rond deze onderwerpen input (theoretisch en praktisch) te krijgen. Er bleek een nood te zijn aan deze inzichten. Want hoewel leerkrachten al bepaalde zaken vermoedden of uitprobeerden, gaven ze aan dat de achtergrond en

het waarom van een bepaalde aanpak toch wel nieuw was voor hen. Het toont dat er in het NT2-veld nood is en blijft aan aandacht voor deze theoretische inzichten.

Ten tweede, blijkt het proces van verandering ook veel twijfels en discrepantie teweeg te brengen. Het postgraduaat heeft hierin zeker een rol gespeeld. Het heeft de leerkrachten soms doen twijfelen of ze wel goed bezig waren. Het heeft hen soms ook in 'conflict' gebracht met hun collega's omdat ze met nieuwe inzichten of ideeën aan de slag wilden in hun centrum. Het onderzoek heeft echter laten zien dat deze twijfels en conflicten de persoonlijke groei van de leerkracht niet in de weg heeft gestaan. Het toont dat deze spanningen nu eenmaal deel uitmaken van een groeiproces en dat het net ook tot verandering kan leiden. Daarnaast kan het, zeker voor opleiders, geruststellend zijn te weten dat bemoeilijkende factoren in de werkcontext niet noodzakelijk de groei van leerkrachten tegenhoudt en dat leerkrachten kunnen blijven groeien.

Tot slot, hebben we kunnen vaststellen dat luisteren naar de leerkrachten veel inzicht kan geven. Niet alleen over hoe ze aan de slag gaan in de klas en wat ze proberen te bereiken met hun cursisten, maar ook hoeveel moeite ze doen, wat ze belangrijk vinden en welke moeilijkheden ze tegenkomen en proberen te overwinnen. Als we leerkrachten willen laten groeien, is het dan ook de eerste taak hen te laten praten en vertellen over hun lesgeven en leerkracht-zijn.

10

APPENDICES

Appendix 1: Examples of questions in instruments used

Appendix 2: Teachers' beliefs about changes

Appendix 3: Teachers' beliefs about factors influencing growth

Appendix 1: Examples of questions in instruments used

a) Intake form

1. Wat is je loopbaan als NT2-legever? Vul onderstaande tabel in:

Naam van het centrum	Welk niveaus	Periode

2. Welke opleidingen en nascholingen i.v.m. NT2 heb je al gevolgd? Vul onderstaande tabel zo volledig mogelijk in. Denk hierbij aan opleidingen/nascholingen door externen, in je centrum, studiedagen enz.

Korte omschrijving van opleiding of nascholing	Naam organisatie die opleiding of nascholing gaf	Periode (jaar)

3. Waarom kies je ervoor om het Postgraduaat Nederlands voor anderstaligen te volgen?
4. Hoe zou je je leerkrachtenstijl en aanpak omschrijven? Geef in enkele zinnen weer wat de belangrijkste kenmerken zijn van jouw doordeweekse NT2-klaspraktijk.
5. Op welke punten zou je je doordeweekse klaspraktijk willen verbeteren?

b) Interview 1 (face-to-face)

Wat wil ik weten?

- Hoe ze zichzelf zien: zelfbeeld, zelfinschatting, job motivatie, toekomstperspectieven
- Hoe ze hun NT2-taak opvatten
- Wat hun visie is op NT2-onderwijs: zowel visie op taal, als visie op de 11 praktijken
- Wat hun visie is op inburgering en integratie
- Hoe zij hun context ervaren (werk en ruimere levenscontext): zowel op vlak van de 11 praktijken als in het algemeen
- Mbt de 11 praktijken: hoe ze het doen, wat ze erover weten, hoe ze er tegenover staan, of ze zich bekwaam voelen en of de context meewerkt.

Mogelijke vragen:

- Wat zijn je motieven en redenen geweest om NT2-leerkracht te worden en te blijven?
- Wat is je beste les ooit? Beschrijf ze eens

- Beschrijf eens de ideale cursistengroep voor jou? Waarom is dit de 'ideale' cursistengroep?
- Hoe leren anderstaligen het beste Nederlands?
- Hoe typeer je jezelf als NT2-leerkracht?

c) Interview 2 (by telephone)

Wat wil ik weten?

- Hoe het algemeen gaat met hen na de eerste weken postgraduaat
- Welke informatie echt vernieuwend, verrassend was voor hen en welke niet
- Of er iets veranderd is in hun overtuigingen, ideeën?
- Of er iets veranderd is in hun praktijk? of ze zich anders 'voelen' in de klas
- Waar ze nog benieuwd naar zijn

Mogelijke vragen:

- Hoe loopt het? *Postgraduaat op zich; combinatie met werk, gezin e.a.*
- Heb je nieuwe dingen gehoord?
Welke?
Meest verrassende en waarom?
- Welke inhouden waren voor jou al gekend?
- Pas je deze al toe in je praktijk? Kan je een voorbeeld geven?

d) Written report 1

Een verslag over wat leerkrachten geleerd en ervaren hebben tijdens eerste semester van het postgraduaat. Voorbeelden van enkele richtvragen:

- Beschrijf de frappante veranderingen die zich in je **denken over NT2** hebben voorgedaan tussen eind september en nu. Welke van je opvattingen, ideeën of overtuigingen over NT2 zijn veranderd? In welke zin zijn ze veranderd? *Je mag dit ruim interpreteren: het kan dus zowel gaan om didactische ideeën, ideeën over cursisten, over je context, over je centrum, over jezelf als lesgever...*
- Hoe komt het dat die ideeën, opvattingen, overtuigingen die je beschrijft in (1), zijn veranderd? Wat heeft ertoe bijgedragen dat je denken veranderd is? Beschrijf dit voor alle veranderingen die je bij (1) hebt vermeld. *Ook hier mag je ruim denken: alles wat heeft bijgedragen tot de verandering mag vermeld worden, van lessen postgraduaat, tot je eigen leservaringen, gesprekjes met medecursisten, gesprekken met collega's, met je partner, iets dat je hebt gelezen....*

Zinnen aanvullen

- Ik ben een NT2-leerkracht die ...

- Ik wil een NT2-leerkracht zijn die
- Hiervoor beschik ik over ...
- Hiervoor ontbreek ik ...
- Ik werk in een centrum waar
- Ik wil in een centrum werken waar ...
- Dit is mogelijk/onmogelijk (schrappen wat niet past) omdat ...

e) Interview 3 (by telephone)

Wat wil ik weten?

- Of ze door stageles en reflectiegesprek andere dingen denken
- Of ze door stageles en reflectiegesprek andere dingen (willen) doen
- Waar zitten er leermomenten?
- Wat heeft hen tegen gehouden of gestimuleerd?

Mogelijke vagen:

- Vertel hoe je de stageles hebt ervaren
- Waar ben je echt tevreden over van je stage?
- Wat zou je anders doen of willen gedaan hebben?
- Vertel eens hoe je het reflectiegesprek hebt ervaren

f) Written report 2

Schriftelijk verslag met antwoorden op onder meer volgende vragen

- Welke nieuwe praktijken pas je nu toe? Welke ervaringen, momenten of input hebben aanleiding gegeven tot die nieuwe praktijken?
- Welke van jouw praktijken zijn bevestigd? Welke ervaringen, momenten of input hebben aanleiding gegeven tot die bevestiging?
- Over welke praktijken ben je gaan twijfelen? Welke ervaringen, momenten of input hebben aanleiding gegeven tot die twijfels?

Zinnen aanvullen

- Ik geef NT2-lessen die
- Ik wil NT2-lessen geven die ...
- Hiervoor beschik ik over
- Hiervoor ontbreek ik ...
- De vragen die ik me rond mijn NT2-praktijk nog stel zijn: ...

g) Interview 4 (face-to-face)

Wat wil ik weten? Nagaan of er dingen veranderd zijn volgens hen. Onderstaande categorieën kwamen ook aan bod in begininterview

- Hoe ze zichzelf nu zien zelf-beeld, zelf-inschatting, jobmotivatie, toekomstperspectieven
- Hoe ze hun NT2-taak opvatten
- Wat hun visie is op NT2-onderwijs
- Wat hun visie is op inburgering en integratie
- Hoe hun NT2-praktijk is
- Hoe zij hun context ervaren: stimulerend, hinderend

Mogelijke vragen:

- Wil je NT2-leerkracht blijven? Zijn er momenten geweest dit jaar dat je getwijfeld hebt? Zijn er momenten geweest dat je nog meer overtuigd bent geworden? Als er verandering is: hoe komt dat (wat of wie heeft dat veroorzaakt)?
- Wat zijn kantelmomenten geweest tijdens dit postgraduaat? Inspirerende voorbeelden/ gesprekken/ ervaringen, 'choquerende' voorbeelden/ gesprekken/ ervaringen? Wat hebben die kantelmomenten teweeggebracht op jezelf? Wat hebben die kantelmomenten teweeggebracht op je ideeën/overtuigingen op NT2? Wat hebben die kantelmomenten teweeggebracht op je praktijk?
- Heb je het gevoel dat je je eigen beslissingen kan en mag nemen? Indien niet, wat hindert jou? Is dat anders dan vóór het postgraduaat? Indien verandering: hoe komt dat? Welke impact heeft dat op je praktijk?

Appendix 2: Teachers' beliefs about changes

	Emma	Norah	Suzan	Ruth	Anna
PRACTICES	x	x	x	x	x
1. How learners acquire L2		x	x		x
2. Grammar approach	x	x	x	x	x
Less explicit attention	x	x	x	x	x
Already other ideas before PG (*)	x	x			x
Tasks as starting point	x	x	x		
Less emphasis on correction	x	x	x		x
Confirmation				x	
3. Needs of the learners	x	x	x	x	x
Did it already	x	x	x	x	x
Taking learners' perspective	x	x			
Individual approach		x	x		
Better understanding					x
Addressing more	x	x	x	x	x
Other activities	x	x			
More in practice than before PG	x	x	x	x	
Wishes for the future		x	x	x	x
4. Extramural activities	x	x	x	x	x
Project as part of the exam	x	x	x	x	
Extramural activities of the centre	x	x	x	x	x
Outside the classroom before PG	x		x		x
Basis of the lesson, significance	x	x	x	x	x
More independent role for learners	x	x	x	x	x
More activities	x	x	x	x	x
5. Role toward their learners	x	x	x	x	x
Good atmosphere, closer contact	x		x	x	
Supporting role	x	x			x
6. Interaction	x	x	x	x	x
Learners talk more	x	x	x	x	x
New methods	x	x	x	x	x
More spontaneous, informal	x		x	x	x
Contact with externals	x		x		
7. Vocabulary	x		x		x
8. Authentic material	x	x	x		
9. Functional and realistic tasks in classroom	x		x	x	x
10. Positive effects by the learners	x	x	x	x	x
PROFESSIONAL SELF-UNDERSTANDING	x	x	x	x	x
Self-confidence	x	x	x	x	x
Self-esteem	x	x	x	x	x
Hope to become a better teacher (start PG)	x	x	x	x	x
Doubts turning up during PG	x	x	x		

Not only better in their teaching practice, also in who they are as a teacher	x		x	x	x
PG causes doubts	x	x	x		
Ongoing process	x	x	x	x	x
Working points	x	x	x	x	x
Curiousness is raised	x	x	x	x	x
More motivated and enthusiastic	x	x		x	x
RELATION TOWARD CONTEXT	x	x	x	x	x
1. In relation to colleagues	x	x	x		x
Good atmosphere at the start PG	x		x	x	x
Discrepancy in team	x	x	x		
Critical stance	x	x	x	x	
Doing their own thing	x	x	x	x	x
Standing for their opinion				x	x
Involving their colleagues		x	x	x	x
2. In relation to course material	x	x	x	x	x

(*) PG: postgraduate course

Appendix 3: Teachers' beliefs about factors influencing growth

	Emma	Norah	Suzan	Ruth	Anna
NEW INSIGHTS AND NEW IDEAS	x	x	x	x	x
Added value of certain approaches	x		x		x
Confirmation		x		x	x
Practices as inspiration	x	x	x	x	x
Practices as a mirror	x	x	x	x	x
Inspiring persons	x	x	x	x	x
Influence on enthusiasm	x		x	x	x
Influence on self-confidence		x			x
Influence on beliefs regarding approach	x		x		x
Influence on practices	x	x	x	x	x
Frictions when applying		x	x		
Influence on the relations in their centre	x	x	x	x	x
EXPERIMENTING	x	x	x	x	x
Importance of trying out in practice				x	x
Opportunity to experiment	x	x	x	x	x
Encouragement (stimulating)		x		x	x
Other student groups	x	x	x	x	x
Influence on competence, confidence		x			x
Influence on beliefs about certain aspects		x	x		x
Influence on practices	x	x	x	x	x
Obstacles leads to reflection		x	x		x
Influence on team: positive	x				x
Influence on team: negative	x	x			
LEARNERS	x	x	x	x	x
Being inspiring persons	x	x	x	x	x
Influence on approach: changes by negative reactions	x	x	x	x	x
Influence on approach by positive reactions	x	x	x	x	x
Influence on competence and self-confidence	x			x	
Influence on the context		x	x		
INTERACTION & COLLABORATION	x	x	x	x	x
Sharing ideas for inspiration		x	x		x
A mirror	x	x			
Influence on self-understanding (motivation and future)		x	x		
Influence on approach: reflection on being stuck in a pattern			x	x	x
Influence on approach: doing other things		x (project)	x (project)		x
Influence on context: seeing the positive side		x			x
Influence on context: awareness of things that are not going well	x	x	x	x	x
Influence on context: willing to change things	x	x	x	x	x
CONFIRMATION	x	x	x	x	x
Confirmation of ideas	x	x	x	x	x
Confirmation of practices	x			x	x
Greater self-confidence	x	x	x	x	x

Reassured	x	x	x	x	x
Influence on confirmation of practices	x			x	x
Influence on confirmation of ideas		x		x	x
Influence: doubts and working points		x	x		x
Influence on context: stronger, better able to explain	x	x	x (working group)		x
REFLECTION	x	x	x	x	x
Reflection about the factors of change	x	x	x	x	x
Formulating questions, doubts, puzzlement	x	x	x	x	x
Questions that lead to postgraduate	x	x	x	x	x
Questions during postgraduate	x	x	x	x	x
Caused by the interview	x	x	x		x
Influence on self-understanding	x	x	x	x	x
Influence on practice: more insight in important focusses	x	x	x	x	x
Influence on practice: more conscious of a certain approach	x				x
Influence on context	x	x	x	x	x

BEWEGING EN VERANDERING

Inzichten in de professionele
ontwikkeling van NT2-leerkrachten

JOKE DRIJKONINGEN



Promotor: Prof. dr. Kris Van den Branden

BEWEGING EN VERANDERING

INZICHTEN IN DE PROFESSIONELE ONTWIKKELING VAN NT₂-
LEERKRACHTEN

**Proefschrift ingediend tot het behalen van de graad van Doctor in de
Taalkunde door Joke Drijkoningen, 2017**

Promotor:

Prof. dr. Kris Van den Branden

Begeleidingscommissie:

Prof. dr. Judith Hanks

Prof. dr. Geert Kelchtermans

Juryleden:

Prof. dr. Jordi Casteleyn

Prof. dr. Elke Peters



KU Leuven
Faculteit Letteren
Onderzoekseenheid Taalkunde
Onderzoeksgroep Taal & Onderwijs
Centrum voor Taal en Onderwijs

© 2017 Joke Drijkoningen
ISBN: 9789079219087
Printed by Copy De Raaf – Leuven

Layout cover (Roos van Jericho): Mireille Kouwenberg

*Teachers are selfless people, giving out of themselves far more
than they ever expect to get back.*

Gilbert Highet

DANK JE WEL

Dank je wel Anna, Norah, Ruth, Suzan en Emma.

Hoewel mijn naam op dit boek staat, is dit deel van het boek eigenlijk een boek van jullie. Het zijn jullie verhalen die zonder jullie openheid en tijd niet geschreven hadden kunnen worden.

Dank je wel Ilse

om lange tijd mee te lopen in dit onderzoek.

Dank je wel Monique,

voor het uittypen van interviews en het vele naleeswerk.

Dank je wel Lies, Kathelijne, Tineke en Carolien,

voor het nalezen van verhalen, jullie mee nadenken en de puntjes op de i te zetten.

INHOUD

1. INTRODUCTIE	1
2. ANNA IN BEWEGING	5
2.1 Anna's NT2-aanpak	5
2.2 Anna's kijk op zichzelf.....	22
2.3 Anna's werkcontext	30
2.4 Factoren van verandering	37
3. NORAH IN BEWEGING	49
3.1 Norah's NT2-aanpak.....	49
3.2 Norah's kijk op zichzelf.....	69
3.3 Norah's werkcontext.....	76
3.4 Factoren van verandering	87
4. RUTH IN BEWEGING	99
4.1 Ruths NT2-aanpak.....	99
4.2 Ruths kijk op zichzelf.....	115
4.3 Ruths werkcontext.....	122
4.4 Factoren van verandering	128
5. EMMA IN BEWEGING	137
5.1 Emma's NT2-aanpak.....	137
5.2 Emma's kijk op zichzelf.....	154
5.3 Emma's werkcontext	162
5.4 Factoren van verandering	164
6. SUZAN IN BEWEGING	173
6.1 Suzans NT2-aanpak	173
6.2 Suzans kijk op zichzelf	188
6.3 Suzans werkcontext.....	193
6.4 Factoren van verandering	202

1

INTRODUCTIE

Dit boek is het resultaat van een onderzoek naar de professionele ontwikkeling van NT2-leerkrachten. Het beschrijft het groeiproces van vijf NT2-leerkrachten die een postgraduaatsopleiding 'Didactiek Nederlands voor anderstaligen' (KU Leuven) volgden in het schooljaar 2014-2015. Dit deel van het boek bestaat uit de verhalen van die vijf leerkrachten: Anna, Norah, Ruth, Suzan en Emma (fictieve namen). Elk verhaal beschrijft de ideeën die de leerkracht heeft over haar klaspraktijk, de kijk van de leerkracht op zichzelf en op haar werkcontext. Bovenal verschaft elke verhaal inzicht in wat er voor de leerkracht verandert op die vlakken en waarom die veranderingen gebeuren. Het ruimere kader van dit onderzoek (theoretische achtergrond, methodologie, analyse) en de analyse over de vijf verhalen heen zijn te vinden in het tweede, Engelstalige, deel van dit boek.

Een jaar lang zetten vijf NT2-leerkrachten hun deuren open voor mij, die van hun klas en van hun huis. Ze gaven me de toestemming om niet alleen te komen kijken naar hun praktijken, maar ook te graven naar hun ideeën en opvattingen over NT2-onderwijs en hun NT2-aanpak. Met deze leerkrachten, die dus naast hun lesopdracht ook de postgraduaatopleiding 'Didactiek Nederlands voor anderstaligen' volgden, ging ik op zoek naar antwoorden op hoe de professionele ontwikkeling van NT2-leerkrachten verloopt. Het perspectief van de leerkracht stond hierbij centraal. Ik wilde weten wat er volgens de leerkrachten verandert doorheen een schooljaar. Wat beweegt er in hun klaspraktijk? Wat beweegt er in hun opvattingen over die klaspraktijk en over zichzelf als leerkracht? Welke factoren zetten hen aan tot verandering? Welke rol speelt een formele opleiding in dit proces van verandering volgens hen?

Om een antwoord te krijgen op deze vragen, ben ik tijdens het schooljaar 2014-2015 waarin de leerkrachten het postgraduaat volgden verschillende keren gaan praten met de leerkrachten en gaan kijken in hun klas. Daarnaast heb ik hen ook in de loop van het postgraduaatjaar twee keer gevraagd een verslag te schrijven. In deze mondelinge en schriftelijke 'ontmoetingen' vroeg ik hen om te vertellen over hun praktijken, over zichzelf als leerkracht, over veranderingen die ze zagen in hun lesgeven of ideeën en over hun werkcontext. De leerkracht had de leiding in deze gesprekken of verslagen. Ik ben niet met vastomlijnde vragenlijsten te werk

gegaan, maar liet de leerkrachten zelf bepalen wat ze over bovenstaande onderwerpen wilden vertellen en welke aspecten zij belangrijk vonden om aan te halen. Op die manier zou ik immers het beste zicht kunnen krijgen op hun ideeën over hun eigen professionele ontwikkeling. Al deze gesprekken en verslagen zijn verwerkt tot de verhalen in dit boek. Ik hoop dat ze inspirerend kunnen zijn voor ieder die in het NT2-onderwijs aan de slag is.

Structuur van de verhalen

Elk verhaal is op dezelfde manier opgebouwd en bestaat uit vier delen: een beschrijving van de leerkracht haar NT2-aanpak, van haar kijk op zichzelf als leerkracht, van haar werkcontext en van de factoren die veranderingen stimuleren. De beschrijvingen geven weer wat de leerkracht hierover zelf verteld heeft tijdens de interviews en in de schriftelijke verslagen. Met andere woorden, het gaat hier over de opvattingen van de leerkrachten zelf.

In het eerste deel komt de NT2-aanpak van de leerkrachten aan bod, met name wat ze doen in hun klas (hun praktijken) en wat hun opvattingen zijn rond die bepaalde praktijken. Wanneer er hierin veranderingen zijn opgetreden gedurende het postgraduaatjaar volgens de leerkrachten worden die vermeld bij de desbetreffende praktijk. De praktijken die aan bod komen zijn: vaardigheden en elementgerichte aanpak, behoeften van cursisten, functionele en realistische taken, buitenschoolse activiteiten en projectwerk, werken met ICT, evaluatie, interactie, differentiatie en de rol die de leerkracht opneemt in de klas.

Het tweede deel gaat over wat de leerkracht denkt over zichzelf als leerkracht en wat er op dit vlak veranderd is doorheen het postgraduaatjaar. In dit deel wordt eerst weergegeven hoe de leerkracht zichzelf omschrijft, namelijk welke eigenschappen ze zichzelf toedicht. Vervolgens wordt beschreven wat de leerkracht vertelt met betrekking tot haar zelfwaarde. Hieronder komen de volgende aspecten ter sprake: wat de leerkracht vindt van een goede NT2-leerkracht in het algemeen; hoe tevreden ze is en hoe bekwaam ze zichzelf vindt; en wat haar werkpunten en wensen voor de toekomst zijn.

In het derde deel komt de werkcontext van de leerkracht aan bod. Hierin staan het team en het centrum waar de leerkracht werkt centraal. Eerst en vooral wordt beschreven wat de leerkracht vindt over de samenwerking binnen het team en over de steun die ze krijgt. Vervolgens wordt weergegeven wat de leerkracht vertelt over de opvattingen rond bepaalde praktijken die leven in het centrum. Daarna volgt een beschrijving van de sfeer in het team en de positie van de leerkracht in het team. Naast deze aspecten met betrekking tot het team en het centrum, sluit het derde deel af met een beschrijving van externe factoren die voor de leerkracht een

invloed hebben op haar klaspraktijk, zoals lesmateriaal of beschikbare tijd voor lesvoorbereidingen.

In het vierde en laatste deel worden de verschillende factoren beschreven die volgens de leerkracht een invloed hebben gehad op de veranderingen die in de voorgaande delen aan bod zijn gekomen. Mits enige variatie, elke verhaal is immers gebaseerd op wat de leerkracht hierover zelf verteld heeft, zijn dit de volgende factoren: nieuwe inzichten, inspirerende personen, zaken in de praktijk uitproberen, reflectie, de reactie van cursisten, samenwerking en bevestiging.

Annotaties en verwijzingen

In de verhalen staan veel citaten zodat we de lesgever zoveel mogelijk zelf aan het woord kunnen laten. De pauzes (in het gesprek) en de woorden of extra uitleg die toegevoegd werden om het citaat te kunnen begrijpen los van het hele interview, worden als volgt weergegeven:

- [...] deel van het citaat weggelaten
- (...) stilte
- [xxx] extra woord toegevoegd
- (xxx) verklaring bij een woord

Bij elk citaat wordt aangegeven uit welk interview of verslag dit citaat komt. De volgorde van interviews en verslagen, als ook de periode waarin deze gebeurden, staan in onderstaande tabel.

Vóór de start van het postgraduaat	Interview 1
Tijdens het eerste semester	Interview 2
Einde van het eerste semester	Verslag 1
Tijdens het tweede semester	Interview 3
Einde van tweede semester	Mondeling examen
	Verslag 2
Vlak na postgraduaat	Interview 4

Tot slot moet ook vermeld worden dat omwille van de anonimiteit elke verwijzing naar CVO of CBE uit de verhalen is gehaald. Niet alleen de termen op zich, maar ook zaken als richtgraad, verkort of verlengd traject zijn vervangen door minder expliciete termen zoals 'niveau' of 'bepaalde trajecten' bijvoorbeeld. Enkel voor het verhaal van Norah kon dit niet omdat het verschil tussen het verlengde en reguliere traject bepalend was in haar verhaal. Het betekent echter niet dat zij de enige CVO-lesgever is.

2

ANNA IN BEWEGING

Anna geeft negen jaar NT2 wanneer ze start met de opleiding van het postgraduaat. Ze heeft altijd binnen hetzelfde centrum gewerkt, maar wel binnen verschillende niveaus en modules. Op het moment van het postgraduaat is Anna ook graadcoördinator van de laagste niveaus en geeft ze ook voornamelijk in deze niveaus les.

Anna heeft een graduaatsdiploma behaald en kort na haar studies is ze bij een privébedrijf gaan werken. Anna heeft geen diploma in talen, linguïstiek of letterkunde. Na enkele jaren gewerkt te hebben in de privésector heeft ze een lerarenopleiding gevolgd. Op aanraden van een kennis, is ze na het behalen van dat diploma gaan solliciteren voor een interim NT2-opdracht, in het centrum waar ze nu werkt. In die tijd was Anna ook al actief als vrijwilliger in huiswerkbegeleiding van allochtone kinderen. Na de eerste les was Anna zo enthousiast dat ze van een bewuste parttime aanstelling naar een voltijdse aanstelling ging. Ze is vanaf dan steeds NT2 blijven geven.

Anna is aan het postgraduaat begonnen omdat ze gelooft dat het een verrijking zal zijn voor haar als lesgeefster NT2, zodat ze zich 'nog meer kan ontplooiën tot een goede, interactieve, betrokken NT2-docent' (uit het intakeformulier). Ze wil door het postgraduaat nieuwe tools en werkvormen aangereikt krijgen en nieuwe vaardigheden ontwikkelen zodat ze haar tijd zo efficiënt mogelijk kan inzetten. Concrete zaken die ze wil leren zijn: beter inspelen op de behoeften van de doelgroep, differentiëren, meer interactie, meer output en meer potentieel uit de cursisten halen.

2.1 Anna's NT2-aanpak

De concrete NT2-aanpak van Anna is natuurlijk gelinkt met hoe zij kijkt naar NT2 en taalverwerving in het algemeen. Vooraleer op de NT2-aanpak in te gaan, geven we eerst mee wat Anna denkt over NT2 en taalverwerving en hoe bepaalde ideeën hierover veranderd zijn gedurende het schooljaar.

Bij aanvang van het postgraduaatjaar geeft Anna aan dat cursisten het beste Nederlands leren door ‘herhaling op verschillende manieren [...] auditief, visueel’ (int. 1). Ze onderstreept het belang van humor omdat ‘de studenten dan iets meer ontspannen in de les zitten, dat ze meer op een onbewust niveau, allé onbewust dingen opnemen’ (int. 1). De les die ze in het begin beschrijft als haar beste les is een les waar liedjes gezongen werden en waar ‘wij ineens twintig minuten verder waren en heel die les was, ja met taal bezig en enthousiast en gemotiveerd en geprikkeld’ (int. 1). Het belang van humor en visualisering komt ook later nog aan bod.

[...] ook omdat er dan humor bijzit, heb ik 't gevoel dat ze die woordenschat gemakkelijker oppikken. (int. 2)

[...] zo wat humor in de les of door dingen heel visueel toch te maken [...] denk ik wel dat die zich misschien meer betrokken zullen voelen dan d'ervoor. (int. 3)

Tijdens het postgraduaatjaar benadrukt Anna nog twee andere aspecten wanneer we met haar praten over hoe mensen taal leren en wat belangrijk is voor NT2, met name het proces van taalleren en het belang van zelfredzaamheid van cursisten.

Dat taal leren een proces is waarbij je als leerkracht niet kan opleggen wat er geleerd wordt, is iets wat Anna pas geleerd heeft gedurende het postgraduaatjaar. Dat hangt samen met Anna's toegenomen besef of inzicht in de manier waarop grammatica, buitenschoolse activiteiten en relevante taken voor de cursist een rol spelen in taalverwerving. Anna hoort in het postgraduaat dat mensen woordenschat of instructies leren, niet omdat de lesgever die expliciet aanleert, maar omdat de lesgever ze ‘twintig keer op een dag zegt [...] omdat dat ook een doel heeft omdat het iets nuttigs is’ (int. 4). Daarnaast beseft ze tijdens het postgraduaat dat ‘grammatica, dat dat tijd nodig heeft om in te slijten’ (int. 2), dat niet iedereen dat op hetzelfde moment leert en dat ‘je dat dan niet moet blijven gaan forceren’ (int. 2). Bovendien stelt Anna zich ook vragen bij het rendement.

Dat als ge die tijd besteedt aan andere dingen dat dat een veel hoger rendement geeft dan altijd maar die bepaalde grammaticale structuren te herhalen. (int. 3)

Tot slot ervaart Anna door met cursisten zaken buiten de klas te gaan oefenen of door hun relevante taken te geven dat deze zaken sneller en beter geleerd worden. Op deze verschillende aspecten van Anna's NT2-praktijk komen we nog terug bij de eerstvolgende vier punten van dit deel.

Hoewel Anna letterlijk aangeeft dat bovenstaande zaken veranderd zijn en hoewel ze bij het begin van het jaar andere aandachtspunten naar voren schuift met betrekking tot NT2, zitten daar toch al enkele bedenkingen in, die in lijn liggen

met de opvattingen die ze later expliciteert. Zo spreekt ze in het eerste interview al over het feit dat cursisten misschien zaken onbewust wel oppikken en zo ‘misschien meer dingen dieper doordringen en meer blijven zitten als ze dat, cho, op een andere manier absorberen. Ik weet het niet’ (int. 1). Of dat cursisten niet allemaal hetzelfde leren.

Dat zal niet voor elke cursist kloppen hé, maar voor sommige cursisten wel. Dus ik probeer zoveel mogelijk te mengen in mijn les. (int. 1)

Ook met betrekking tot grammatica geeft Anna al bij het eerste contact aan dat “die structuren er dan wel in komen, dat niet is omdat die dan niet direct mee heeft van: ‘Jij werkt, allé plus t’, omdat die dat niet direct mee heeft dat dat niet meer komt. Dat sommige dingen wel komen, dat moet vormkrijgen” (int. 1).

Anna onderstreept tegen het einde van het postgraduaatjaar het belang van inzetten op de zelfredzaamheid van de cursisten. Ook dit is iets waarvan ze aangeeft dat ze dit al wel ergens aanvoelde. Maar ze is zich hier nu ten volle bewust van.

Dat het belang van hen zelfredzaam maken, allé ik wist dat wel onderbewust denk ik, maar dat die nog meer, mij daarvan bewust ben, dat die mensen geen Nederlands leren zoals wij Spaans of Frans gaan leren, maar dat die dat vooral leren om te kunnen gebruiken in het dagdagelijkse leven. (int. 3)

Ze zegt ook letterlijk dat ‘het besef gegroeid is dat de student NT2 in de klas zit om een taal te leren om te overleven’ (int. 2). Maar dat dit inderdaad niet helemaal nieuw is, blijkt uit het feit dat Anna in het eerste interview reeds aangeeft dat ze die zelfredzaamheid belangrijk vindt.

Dikwijls kunnen ze dat dan wel in de klas, maar is die stap soms groot om dat dan in de supermarkt te doen. Dus ik vind dat dan wel belangrijk dat ze dat, en dan is voor mij minstens even belangrijk dat ze dat durven vragen. En of dat ze hun eigen plan kunnen trekken. (int. 1)

Het bleef op de achtergrond en haar taken waren er niet echt op afgestemd.

Ik gaf die vroeger ander, ik denk andere taken mee, nu waren dat echt zo meer ‘ga d’er maar op uit’ om toch aan die zelfredzaamheid en taalcontact wat meer te werken dan. (verslag 1)

Tot slot geeft Anna in het laatste interview nog aan dat ze het belangrijk vindt dat cursisten NT2-les volgen. Omwille van twee redenen:

Ik denk dat dat voor sommigen wel een extra duwtje is, omdat die daar anders misschien alleen gewoon niet zouden aan beginnen. (int. 4)

Ik denk dat die daar ook wel wat uit leren, gewoon al is dat maar een bepaalde structuur, of al die extra dingen dat d’erbij komen kijken: op tijd komen, met

hun administratie in orde zijn, in klasgroep kunnen werken, van een vrouw autoriteit aannemen. (int. 4)

De NT2-les moet de cursisten daarnaast zoveel mogelijk aanreiken zodat de cursisten een basis hebben om op verder te bouwen om Nederlands buiten de klas te kunnen gebruiken. Het geeft hun de bronnen (handboek, lesmaterialen) en de durf door stapsgewijs te oefenen (eerst in de klas, dan georganiseerd buiten, vervolgens zelf als huiswerk) om Nederlands veel meer buiten de school te gaan gebruiken. Hoe deze opvattingen een vertaling krijgen in Anna's concrete aspecten van haar NT2-aanpak, bespreken we in de volgende punten.

2.1.1 Elementgerichte aanpak en vaardigheden

Hoeveel en op welke manier aandacht besteed moet worden aan de bouwstenen van taal, zoals grammatica en woordenschat, in combinatie met de aandacht voor de vaardigheden als spreken, luisteren, lezen en schrijven, is iets waar elke NT2- (en taal-) leerkracht mee bezig is. Zoals uit bovenstaande inleiding al duidelijk werd, heeft Anna duidelijke ideeën over de plaats van grammatica in haar NT2-aanpak en zijn die ideeën ook wat veranderd gedurende het postgraduaatjaar. Ook de aandacht voor woordenschat en vormcorrectheid verschuift gedurende het jaar. Deze verschuivingen hebben ook hun implicaties op de aandacht die zij besteedt aan vaardigheden, en meer bepaald op spreekvaardigheid zoals we hieronder zullen toelichten.

Wanneer Anna spreekt over haar grammatica-aanpak, geeft ze een aantal keren tijdens het postgraduaatjaar aan dat die aanpak veranderd is. Zo geeft ze aan dat ze een fout gebruik van infinitieven of van de inversiestructuur nu minder verbetert, terwijl “vroeger zou ik dat echt zo, hoe moet ik dat zeggen, verbeterd hebben en hun dat nog ne keer laten herhalen op een heel duidelijke toon van: ‘Nee, het is niet zo, ’t is zo,’” (int. 3) of ‘daarvoor had ik meestal zoiets van, ging ik dat veel explicieter verbeteren’ (int. 4). Ook driloefening, rond zinsconstructies bijvoorbeeld, laat ze meer achterwege dan vóór het postgraduaatjaar.

Bij aanvang van het postgraduaatjaar was het voor Anna nog belangrijk dat cursisten juiste constructies leren gebruiken, want ze gelooft dat foute constructies blijven hangen als die niet van het begin verbeterd worden.

Ik heb hen wel begrepen hé, maar ik heb 't gevoel als ge dat toelaat en ge stuurt dat niet bij, dat ze dan zo blijven spreken. (int. 1)

Ook vertelt ze dat ze aparte grammaticaonderdelen in het boek overloopt en onderstreept ze het belang van het juist kunnen vervoegen van de werkwoorden.

Nee, de verbuiging van de werkwoorden, dat vind ik wel dat ze correct moeten leren. (int. 1)

In de loop van het jaar staat die correctheid niet meer centraal, maar is het voor haar belangrijker dat de cursisten ‘begrijpbare zinnen kunnen maken die dan niet helemaal grammaticaal correct zijn’ (int. 3) en dat cursisten ‘iets durven vragen, ook hun spreekangst overwinnen en minder echt op dat vormelijke’ (int. 2).

Anna geeft echter niet alleen aan dat er verandering is opgetreden gedurende het postgraduaatjaar, maar dat er ook al verandering was aan het begin van dat jaar in vergelijking met haar beginjaren als NT2-leerkracht. Zo vertelt ze in het eerste interview dat ze vroeger veel meer grammatica gebruikte en dat ze het er minder in drijft dan vroeger. Ze gelooft immers dat ‘het er meer inslijt door elke keer te herhalen en zachtjes te corrigeren’ (int. 1) en dat grammaticale fouten niet impliceren dat cursisten nog geen Nederlands zouden kunnen. Maar hoewel ze op dat moment, dus vóór het postgraduaatjaar al wel aanvoelde dat die aparte en expliciete aandacht voor grammatica niet altijd vruchten afwierp, legt Anna op dat moment nog wel nadruk op bepaalde grammaticale onderdelen zoals in voorgaande paragraaf is aangegeven.

Dat haar opvattingen over grammatica al wel aan het veranderen waren in de richting van de praktijken waarover ze vertelt in de loop van het jaar, blijkt uit het feit dat ze aangeeft dat haar ideeën of ‘haar buikgevoel bevestigd’ (verslag 1) zijn tijdens het postgraduaatjaar.

Joke: *Welke ideeën die je al had zijn bevestigd?*

Anna: *Minder aanbrengen van expliciete grammatica.* (verslag 2)

Dat dit gaandeweg in haar praktijk een uitwerking vond zoals aangegeven, komt ook naar voren in wat Anna hier verder over vertelt.

Toen ik als docent begon, ging ik net méér grammatica dan in het handboek aangegeven, doceren. Gaandeweg liet ik de grammatica meer voor wat het was en pas dit laatste les-jaar besloot ik voor mezelf om het even aan te raken, maar voor de rest vooral in te oefenen zijdelings en tijdens het leerproces te laten inslijten [...] Met andere woorden waar ik zelf tien jaar heb over gedaan om te ontdekken, werd mij nu in één les duidelijk. (verslag 1)

Wat betreft haar aanpak van woordenschat geeft Anna in de loop van het postgraduaatjaar ook aan dat er veranderingen zijn opgetreden. In het eerste interview vertelt ze al wel dat ze veel aandacht besteedt aan het aanreiken van woorden omdat ze in een navorming gehoord had dat cursisten ‘een woord toch minstens vijf keer moeten gehoord hebben eer dat dat d’er in zit en op verschillende manieren aanreiken’ (int. 1). Ze geeft ook aan dat de woorden altijd ergens bij aansluiten: ‘bij het begin van de les of bij het thema of bij een vraag dat iemand stelt of iemand zegt: ‘Mijn vrouw is zwanger,’ en dan gaat het misschien even over kinderen of over zwanger of over geboren’ (int. 1). Op het einde van het

schooljaar geeft Anna echter aan dat er verandering is op de aspecten die ze reeds in interview 1 aanhaalde. De verandering op dit vlak is dus niet helemaal duidelijk.

Wat dat ik nu meer doe is, vroeger had ik zoiets van: 'Ik ga niet teveel woorden aanbieden want mijn tijd is beperkt.' Allé ik probeer ook niet teveel hé, maar ik laat zo meer woorden vanuit de cursisten komen. (int. 4)

Waar er wel duidelijk verandering in zit, is in welke woorden Anna aanreikt. Ze zal veel meer de woorden aanreiken in een les die er op dat moment toe doen los van de woorden die bij een thema horen.

Tijdens die mini-extra-muros (...) heb ik ook al de woordenschat aangereikt uit een veel later thema uit het handboek (...) tegelijk heb ik de begrippen uit een vorig thema herhaald bij de oefening. (verslag 1)

Of ze zal kansen grijpen om woorden extra in te slijten. Wat ze vroeger al wel deed, maar tegen het einde van het postgraduaatjaar meer.

Ik deed dat daarvoor ook al zonne, maar nu nog meer, zo niet wachten tot thema 14 om met de weg te beginnen, maar zo regelmatig wijzen van: 'ge moet naar het toilet, is dat hier buiten naar links of naar rechts?' (int. 4)

Meer aandacht hieraan besteden, hangt voor Anna samen met het feit dat ze uit het postgraduaat meegenomen heeft dat 'een woord pas goed onthouden wordt als het minimaal X aantal keer wordt aangeboden en dan liefst op verschillende manier' (verslag 1).

Een ander taalelement waar Anna over spreekt is uitspraak. Hieraan geeft ze veel aandacht. Ze vindt het belangrijk dat haar cursisten 'zich bewust zijn dat er bepaalde klanken in het Nederlands bestaan die dat zij niet kennen' (mondeling examen). Dat doet ze onder meer met riedels en koorspreken. De oefeningen in het handboek vindt ze onvoldoende – dat zijn losse woorden – terwijl riedels woorden in *chunks* aanbieden en tegelijk het ritme van een taal ook meegeven. Het feit dat die woorden in woordgroepen aan bod komen, ziet Anna dan als een voordeel voor de woordenschatverwerving van haar cursisten. Riedels doen haar cursisten ook luisteren en spreken, vindt Anna. Zoals hierboven al kort aangegeven, is het kunnen en durven spreken voor Anna het belangrijkste gedurende het postgraduaatjaar.

Dat spreken, samen met luisteren, is voor Anna altijd de belangrijkste vaardigheid geweest in haar beginnersgroepen. Schrijven en lezen komen veel minder aan bod. Wanneer Anna het in percentages uitdrukt, komt het hierop neer:

Pak misschien schrijven 10 en lezen 5, en de rest is luisteren en spreken. (int. 1)

Gedurende het postgraduaatjaar geeft Anna aan dat ze cursisten nog meer laat spreken dan vroeger

Maar nog meer dan daarvoor probeer ik nu ook heel veel te laten spreken, want dat is wat ze volgens mij het meeste nodig hebben. (int. 3)

Daarnaast laat ze hen nog minder schrijven of ze laat de cursisten dit thuis doen.

Vooraf het mondeling, minder schrijven, ik laat hen minder schrijven, of schrijven laat ik meer over als huiswerk. Zeker in 1.1. (int. 4)

Het belang van kunnen spreken impliceert dus voor Anna niet alleen dat ze minder nadruk op grammatica en vormcorrectheid zal leggen door de tijd heen, maar ook dat ze de mondelinge vaardigheden centraal stelt. Hoewel Anna spreken en luisteren op de voorgrond zet, spreekt ze ook tijdens het postgraduaatjaar nog veel over taken die cursisten moeten uitvoeren die moeten bijdragen tot het inoefenen van bepaalde grammaticale structuren of inslijten van de woordenschat. We komen hierop terug in punt 2.1.3 'Functionele en realistische taken'.

2.1.2 Behoeften van cursisten

'Ik ben mij veel meer bewust van wie is mijn NT2-student en wat heeft die nodig,' (int. 4) zegt Anna op het einde van het jaar. Het laat zien dat Anna het belangrijk vindt om te weten wat de behoeften van haar cursisten zijn. Helemaal nieuw is ook dat niet, want reeds in het eerste interview geeft Anna aan dat ze het belangrijk vindt om te peilen naar de behoeften van haar cursisten. Een reden die ze hiervoor aangeeft is dat je anders als leerkracht misschien de foute zaken aanreikt of dat je vanuit verkeerde vooronderstellingen vertrekt.

Ge kunt soms 't idee hebben dat uw klas vooral dat wilt, terwijl dat ge dan aan 't einde of in den helft van de cursus ontdekt dat die misschien niet allemaal of een groot deel daar eigenlijk voor iets anders zitten. (int. 1)

Dat ge bijvoorbeeld een mama hebt met drie kinderen, dat ge denkt van 'die komt voor haar kinderen naar school en voor boodschappen te doen', terwijl dat die dan zo gedoctoreerd heeft in haar land en dat die eigenlijk zo snel mogelijk Nederlands wil leren om haar diploma. (int. 1)

Een andere reden die Anna aanhaalt is dat cursisten dan betrokken zijn.

Wanneer Anna concreet vertelt over de behoeften van cursisten of naar welke behoeften zij peilt, dan hebben die in het begin van het postgraduaatjaar nog weinig te maken met de rollen die de anderstaligen (willen) opnemen in de samenleving. Ze spreekt dan over behoeften van cursisten op het vlak van vaardigheden: 'of bepaalde studenten veel vragen om te spreken of anderen om te schrijven' (int. 1). Of ze ziet dat rekening houden met behoeften als inspelen op iets dat cursisten concreet aanhalen: een cursist die over een Indisch feest vertelt en daar verder op ingaan, cursisten die een liedje leuk vinden en dat op cd zetten

of ernaar luisteren. Het inspelen op die behoeften is dan ook iets dat ‘dikwijls op de moment zelf’ (int. 1) gebeurt.

In de loop van het postgraduaatjaar spreekt Anna meer over de rollen en het belang om hierop in te gaan.

[...] dacht ik ineens van: ‘oh dat is interessant om dat te koppelen aan de rollen. Nu d’er steekt altijd een briefje in mijn map ‘rollen’, omdat ik voor mezelf had gezegd van: ‘we gaan daar meer op werken.’ (int. 4)

Niet dat die rollen nieuw waren voor haar. Ze had het rolgerichte materiaal al gezien vóór het postgraduaatjaar en ze had er al over gehoord tijdens een trefdag. Het postgraduaat heeft dat voor haar nog eens bevestigd en laten zien, door gebruik te maken van het materiaal, hoe dat geconcretiseerd kan worden. Dat zorgt ervoor dat voor Anna op het einde van het postgraduaatjaar ‘dat behoeftegericht dat is zo wel heel duidelijk geworden’ (int. 4). Ze is zich bewust van de meerwaarde ervan.

Maar als ge meer in dat behoeftegericht gaat denken dan gaat ge ook meer ten goede van de wat de cursist nodig heeft, lesgeven. (int. 4)

Hoewel Anna dus het belang van die rollen en behoeften op het einde van het schooljaar onderstreept, zegt ze dat ze er nog niet echt mee aan de slag gaat en dat het iets is dat ze in de toekomst zeker nog wil opnemen.

Wat dat ik volgend jaar ook nog veel meer wil doen is op die rollen werken [...] die rollen die zit zo wat ergens in mijn achterhoofd dus dat wil ik ook en ik heb zo nu ook ideeën dat ik opschrijf hé [...] Dus dat zal nog wel groeien. (int. 3)

Wat ze wel meer doet is de leefwereld van de cursisten meer in het aanbod betrekken. Dat vertaalt zich in: ‘da ‘k andere woordenschat insteek die dat dichter (...)’ (int. 3) of ‘oefening ontbijt: wat eet jij in jouw land?’ om dat meer op hun (...) om dat dan te vertalen naar hun leefwereld’ (int. 4).

Wat ook nog moet groeien volgens Anna is niet alleen het inspelen op behoeften, maar ook het peilen naar behoeften in het beginniveau. Bij aanvang van het postgraduaatjaar vertelt Anna dat het peilen naar behoeften enkel in de hogere niveaus gebeurt. In het beginniveau zal dat wel onrechtstreeks gebeuren omdat er in het eerste thema naar meer achtergrond van de cursisten wordt gevraagd, maar het gebeurt niet gericht en in functie van behoeftegericht lesgeven. Anna geeft dan wel aan dat het de bedoeling is voor volgend schooljaar om toch een bevraging te voorzien, maar dat blijkt dan later toch niet iets te zijn om van bij de start te doen.

Bij ons wordt dat aangeraden om dat pas ten vroegste in [de loop van het eerste niveau] te doen of zelfs eerder naar het einde van de cursus.

(mondeling examen)

Maar Anna is ‘van plan om daar nog meer rond te doen, maar het is nog heel hard verkennen nu’ (mondeling examen).

2.1.3 Functionele en realistische taken

Anna heeft tijdens het postgraduaat kennis gemaakt met taaltaken waarbij de cursist actief aan de slag gaat met taal om een doel te bereiken, bijvoorbeeld een rugzakje klaarmaken voor zijn of haar kind. Ze heeft ook tijdens het postgraduaat geleerd om zelf zo’n realistische en functionele taaltaken te ontwikkelen. Dat heeft voor haar gezorgd dat ze zich bewuster is van ‘wat dat soms de doelstellingen zijn bij een taaltaak’ (int. 4). Het heeft haar ook tot de opvatting gebracht dat dat een actievere en prikkelendere aanpak is, minder schools. Ze wil ook meer vanuit die taaltaken vertrekken, maar dat vindt ze een hele uitdaging.

Da’s niet iets waar ik spontaan, dat ik mij, dat ik d’er mee bezig ben (...) Nee, dan moet ik echt zeggen van: bekijk dat nu eens en wat kunt ge daar nu nog meer mee doen (...) en dat mis ik soms wel bij mijn eigen. (int. 4)

Het is iets dat ze volgend jaar wil opnemen. Dit ligt ook in de lijn van haar veranderde opvatting over het feit dat cursisten Nederlands leren om in België te kunnen functioneren en dat de Nederlandse les dus ‘in de eerste plaats functioneel moet zijn voor hen’ (int. 3).

Aan de ene kant geeft Anna toch een aantal voorbeelden van functionele taken die ze haar cursisten laat uitvoeren in de klas: iets koken uit hun land aan de hand van foto’s en hiervoor een boodschappenlijstje opstellen (int. 1) of cursisten laten bellen naar mekaar als dokter en patiënt (int. 1). Aan de andere kant geeft ze echter vooral voorbeelden van lessen waarin ze cursisten soms wel actief opdrachten laat uitvoeren, maar waar ze vooral het belang onderstreept van de bijdrage van deze activiteiten aan het inslijten van woordenschat of aan het oefenen van bepaalde grammaticale structuren.

Ik heb dat vandaag weer gedaan met de dokter en met bepaalde instructies van ‘steek je tong maar even uit’ (...) heb ik het gevoel dat die woordenschat makkelijker oppikken. (int. 2)

Met foto’s die ik dan één voor één liet zien, maar ik vertelde dat verhaal (...) maar ik had daar ook al woordenschat in verwerkt van de volgende thema’s omdat ge woordenschat [...] moet herhalen voor dat dat ingeslepen geraakt. [...] Doe ik daar heel korte dialogen mee of laat ik die echt woorden raden om de nieuwe woordenschat te verbeteren, te verrijken. (int. 3)

En dan zeggen ze: ‘de pot mayonaise staat rechts onder’ of ‘staat op het tweede schap links’ of zo [...] en dan leren ze de producten kennen ook, blik, pot pak. (int. 4)

Het inoefenen van bepaalde woorden of standaardzinnen is iets wat door het hele jaar heen een belangrijk aandachtspunt is voor Anna. Dat zien we ook in de aandacht die Anna besteedt aan TPR¹ en waar ze gedurende het postgraduaatjaar op inzet.

Ik vind mijn eigen lessen nu wel een heel pak beter [...] voor een stuk door de dingen die dat mij liggen nog verder uit de bouwen, die TPR, door dat ook veel bewuster toe te passen. (int. 4)

In tegenstelling tot wat Anna in de klas doet, gaat ze voor de buitenschoolse activiteiten wel meer voor een functionele en realistische aanpak. Daar gaan we in het volgende punt verder op in.

2.1.4 Buitenschoolse activiteiten

Anna geeft verschillende voorbeelden van buitenschoolse activiteiten die ze haar cursisten laat uitvoeren. Ten eerste vertelt ze over opdrachten die ze haar cursisten meegeeft om in de buitenwereld uit te voeren, als huiswerk: naar de bib of bij de burelen een cd met Vlaamse muziek gaan vragen, een brochure gaan vragen aan de balie van de stadsadministratie, een gesprekje gaan voeren met de juf van het kind (int. 1) of naar de apotheker gaan om iets te gaan kopen (int. 4). Ten tweede spreekt ze over uitstappen die vooral als doel hebben ‘om de studenten te laten buiten komen en hen een keer een trein te laten nemen of zo hé. En met mekaar te praten of andere studenten te leren kennen of een andere stad te bezoeken of’ (int. 1). Andere voorbeelden van dergelijke uitstappen die Anna doet, zijn een concert/toneel, een museumbezoek, bezoek aan de zoo of een stadswandeling (verslag 1). Ten derde gaat Anna samen met haar cursisten naar buiten om expliciet bepaalde talige zaken in te oefenen: naar de supermarkt gaan en vragen hoeveel iets kost (int. 1), naar winkels gaan om de verschillende soorten winkels te benoemen en dialogjes in te oefenen zoals: ‘Ga je mee naar bijvoorbeeld de kapper?’ (int. 2)

Zoals uit de verschillende voorbeelden die uit zowel in het eerste interview als uit de volgende interviews komen, mag blijken, is de aandacht voor buitenschoolse activiteiten niet nieuw. Toch vertelt Anna dat er ook op dit vlak verandering is. Ze doet het allereerst meer.

Meestal, als het schooljaar vorderde, er al eens een les weg viel door ziekte of een feestdag, er nog een heleboel permanente evaluatietesten moesten worden ingehaald, liet ik vaak al snel die extra-muros (een heel lesblok van wel vier lesuren!) vallen om de meer klassieke leerstof-dingen gedaan te krijgen. Na de les in het postgraduaat over het belang van, en de impact die ‘levensecht’ leren

¹ TPR: Total Physical Response: taaluitingen worden gekoppeld aan fysieke actie

hebben, ben ik meteen aan de slag gegaan met korte extra-murossen te organiseren. (verslag 1)

Uit bovenstaand citaat bovendien blijkt al dat Anna op dat moment ook meer gelooft in het potentieel van die buitenschoolse activiteiten dan vóór het postgraduaat. Dat komt ook later nog terug in de contacten met Anna.

Maar ik dacht altijd zo van: 'Goh al die tijd en dan naar buiten gaan' en dan, dus ik had het gevoel van dat de tijd dat ik daarin stak dat dat niet zoveel zou renderen als het gewoon in de klas doen. Door dan alle theorie daarachter hier te zien, was ik, allé er wel heel sterk van overtuigd van, dat klonk allemaal heel logisch van: 'Dat gaat geen verloren tijd zijn.' Ook al ben ik een deel van mijn lesdeel kwijt. (mondeling examen)

Tot slot geeft Anna ook aan dat er een verandering is op vlak van de inhoud.

Ik gaf die vroeger ander, ik denk andere taken mee, nu waren dat echt zo meer 'ga d'er maar op uit', om toch aan die zelfredzaamheid en taalcontact wat meer te werken dan of. (int. 4)

De concretisering van meer inzetten op zelfredzaamheid en taalcontact horen we bij Anna in de voorbeelden van een aantal functionele taken bijvoorbeeld bij de apotheker iets gaan kopen of van cursisten zelf vragen te laten stellen.

Met die extra-muros heb ik hun dan zelf laten vragen van: 'Waar gaan we, hoe gaan we naar de uitgang? Hoe gaan we naar de tram?' (int. 1)

Aan de andere kant geeft Anna in de loop van het postgraduaatjaar ook voorbeelden van buitenschoolse activiteiten waar het contact zich beperkt tussen haar en de cursisten en die meer inzetten op het inoefenen van bepaalde dialogies.

Ik heb de tram genomen met mijn studenten tot aan X (straatnaam) en alle verschillende winkels en andere afgelopen [...] telkens de dialoog met een andere student voerend, beginnend met de sterkste studenten en zo naar het einde toe de meer zwakkere opdat zij de dialoog dan al verschillende malen hebben gehoord. (verslag 1)

Dan neem ik die efkes mee in een toereke in de stad en dan vraag ik: 'Ga je mee naar de kapper? Ga je mee naar de Panos? Ga je mee naar de?' Om de dialoog op straat in te oefenen. (int. 3)

2.1.5 Werken met ICT

Anna maakt in haar klas als leerkracht gebruik van ICT. Ze heeft altijd een smartbord in haar klas en ze zal snel op het internet foto's zoeken en laten zien wanneer een cursist een bepaald woord of idee niet begrijpt. Voor haar cursisten

zijn er geen computers in de klas, maar er zijn wel computers ter beschikking in het openleercentrum. Ze moet dit lokaal reserveren en ze maakt er niet zoveel gebruik van. Voor haar cursisten uit het eerste niveau vindt ze het ook niet evident omdat er cursisten zijn 'die soms niet eens met een muis kunnen werken' (int. 1). Om hen voldoende te kunnen ondersteunen en er tegelijk voor te zorgen dat de andere cursisten niet zomaar aan het surfen zijn, vindt Anna dat ze eigenlijk met twee docenten zouden moeten zijn.

Anna vindt het wel een taak voor haar als NT2-leerkracht om haar cursisten wat zelfredzaam te maken op vlak van ICT zodat 'ze thuis veel gemakkelijker dingen kunnen opzoeken die hen kunnen helpen' (int. 4). Daarom gaat ze minstens één keer per module naar het openleercentrum. Anna beseft wel dat de cursisten er niet door die ene keer mee weg zijn, maar ze hoopt dat 'de stap dan wel kleiner wordt' (int. 1). Ze zal cursisten ook aanmoedigen om naar het openleercentrum te gaan en om mekaar hierin te helpen.

Dan vraag ik [...]: 'Wil jij tijdens de pauze eens met hem meegaan?' Of dan weet ik dat dat een Turkse is en dan vraag ik, omdat die dezelfde taal spreken, van: 'Anders kunnen jullie misschien straks om twaalf uur samen eens gaan. Of morgen.' En dan zo wat op weg zetten. (int. 1)

2.1.6 Evaluatie

Anna vertelt in het eerste interview hoe ze met evaluatie omgaat in haar groepen en welke zaken ze hierbij belangrijk vindt. In Anna's centrum wordt er met permanente evaluatie gewerkt. Die evaluatie bestaat uit vastgelegde testen op de verschillende vaardigheden. Daarnaast kunnen leerkrachten ook nog eigen evaluaties uitvoeren. Anna doet dit ook. Ze evalueert hen door observatie tijdens de klas of tijdens een buitenschoolse opdracht.

Zoals bijvoorbeeld naar de supermarkt gaan. En dan evalueer ik die. Ter plaatse ook. (int. 1)

Ze maakt ook gebruik van een portfolio voor opdrachten die de cursisten buiten de les moeten doen, bijvoorbeeld een brochure gaan vragen bij een baliemedewerker, een interview doen met iemand thuis. De gesprekspartner moet dan op een briefje aanduiden of de cursist de opdracht gedaan heeft.

Anna wil niet alleen evalueren op de vaardigheden. Ze wil ook dat haar cursisten 'op hun inzet beloond worden, dat ze ook geëvalueerd worden op hun motivatie en bereidwilligheid, hun samenwerken' (int. 1). Er bestaan op het centrum geen evaluatiecriteria voor die zaken en Anna vindt het soms wel moeilijk om af te checken, maar Anna vindt het wel belangrijk, zeker voor cursisten die zwakker zijn want 'dan hebben die ook het gevoel dat die iets kunnen' (int. 1).

Evaluatie komt verder nog twee keer ter sprake. Anna geeft aan dat ze een NT2-leerkracht wil zijn die ‘in de toekomst niet meer evalueert met punten maar uiteindelijk met gewoon geslaagd’ (verslag 1). In de laatste schriftelijke bevraging geeft Anna aan dat breed evalueren nog steeds één van de elementen is waarover ze nog meer wil te weten komen. Of er veranderingen zijn opgetreden tijdens het postgraduaatjaar wordt door Anna niet aangehaald. Het thema evaluatie brengt ze in ieder geval niet meer ter sprake.

2.1.7 Interactie

Het kwam reeds hoger aan bod: Anna vindt het belangrijk om in te zetten op de spreekvaardigheid van cursisten. Wat hierbij al aangehaald werd, is het feit dat Anna veel inzet op het oefenen, of inslijten, van bepaalde vaste dialogen. Dat komt ook terug wanneer Anna vertelt over de interactie die zij opzet tussen haar cursisten. In een carrouseloefening of in A-B oefeningen (waarbij de ene cursist vragen stelt en de andere antwoordt) ligt de nadruk op vaste dialogen die de cursisten dan inoefenen met mekaar: ‘Ga je mee? Ja dat is goed. Waar spreken we af?’ (mondeling examen en int. 4). Anna zet echter ook in op oefeningen waar spontanere interactie kan gebeuren: een spreekoefening laten voorbereiden in groepjes, een lotto of bingospel laten spelen in groepjes (int. 1) of een extra foto bij een oefening rond de basisvragen om cursisten aan te zetten ‘om buiten hun vragen nog extra vragen erop te gaan bouwen’ (int. 1). De bezorgdheid om grammatica of spelling te oefenen is wel nooit ver weg.

[...] dat ze een kaartje krijgen met vier tekeningen en dan moeten ze het woord spellen. [...] dat ze dat wat inoefenen, maar dan moeten ze het wel correct inoefenen. (int. 1)

In die carrousel vroeg ik aan een sterke: ‘Zeg en gebruik nu eens inversie.’ (int. 4)

Voor Anna is in groepjes werken een manier ‘om hen (de cursisten) met mekaar meer te laten spreken’ (int. 1). Uit bovenstaande voorbeelden blijkt dat Anna dat ook doet in haar klas. Tegelijk geeft ze ook aan dat ze het niet evident vindt om cursisten in groepjes te laten werken. Voor de beginnersgroepen gaat er naar Anna’s gevoel veel tijd verloren om de opdracht uit te leggen.

Ge hebt dan 8 of 10 groepen en ge moet dat bij elke groepje opnieuw, dan zijde zoveel tijd kwijt. Ja, dat ik mij afvraag: ‘Brengt dat dan, allé wat is de meerwaarde van, om dat dan in groepjes te laten doen.’ (int. 1)

Anna zal dan ook in het begin bijna alles klassikaal doen omdat het anders ‘te moeizaam is.’ (int. 1). In de hogere niveaus werkt ze wel meer in groepen dan klassikaal, ‘omdat die zelfstandiger zijn, en omdat die, je geeft die een opdracht en die geraken aan ’t werk’ (int. 1). Een ander probleem van het in groepjes werken

dat Anna vermeldt is: 'dat ik niet bij elke groepje altijd kan gaan' en dat cursisten fouten van mekaar overnemen (int. 1). Wat betreft dit laatste is Anna ook zoekende in hoever die correctheid dan belangrijk is.

Dat is nu een beetje dat ik probeer te zoeken: een evenwicht tussen de spontaniteit van het spreken en het grammaticaal correct spreken. (int. 1)

Anna zet groepswork ook vooral in in grotere groepen. In kleinere klasgroepen wordt er meer klassikaal gewerkt.

Omdat ik een kleine klas heb, ik heb er 14 of 15, is dat meer klassikaal en anders is dat meer in groepjes. (int. 1)

In een kleine klasgroep kan Anna immers gemakkelijker iedereen aan bod laten komen. Ze heeft dan ook iedereen gehoord. In grote groepen lukt dat niet en wordt het veel te chaotisch naar haar gevoel. Het nadeel is dan wel weer dat ze 'niet bij elk groepje altijd kan gaan' (int. 1).

Voor Anna zijn er veranderingen in haar aanpak met betrekking tot het opzetten of stimuleren van interactie. Werken met informatiekloof oefening bijvoorbeeld, is een idee dat ze meegenomen heeft vanuit het postgraduaat en waar ze mee aan de slag gaat.

Die heb ik thuis eigenlijk in 't weekend direct uitgewerkt, maar dan toepaste op een thema 'supermarkt' van bij ons in de klas. (int. 2)

Naast meer inzetten op dergelijke soort oefeningen, vertelt Anna dat ze ook meer gebruik maakt van 'spontane dialoog, vertellen in klasgroep' (verslag 2). Een laatste verandering waarover Anna spreekt in het kader van interactie, is het opzetten van een vraagleergesprek. Dat doet ze bewuster en meer en verbetert ze ook.

Maar door er nu meer bewust bij stil te staan, kan ik dit vraagleergesprek nog meer 'fine-tunen' tijdens de les én gebruik ik het ook vaker. (verslag 1)

Het vraagleergesprek opent voor haar ook perspectieven om met materiaal aan de slag te gaan dat ze vóór het postgraduaatjaar meer uit de weg ging, zoals een film bekijken. Waar ze dit vroeger als verloren tijd voor haar les zag, ervaart ze dat het kansen tot leren kunnen zijn, door gebruik van een vraagleergesprek.

Maar ik was vroeger allé terughoudend, allé terughoudend niet, ik had zoiets van '[...] dan is dat al een heel deel van mijn les weg.' Maar ik merk [...], de film laat zien maar dan door middel van een vraagleergesprek de informatie laat uithalen [...] dat ze daar gemakkelijker informatie uit oppikken. (int. 2)

2.1.8 Differentiatie

Anna differentieert tussen haar zwakkere en sterkere cursisten op verschillende manieren. Aan de ene kant zorgt ze voor differentiatie door extra zaken aan te bieden buiten de les en aan de andere kant voorziet ze differentiatie binnen de les. Het aanbieden van extra ondersteuning buiten de les bestaat uit cursisten wat langer te houden na de les waarbij ze hen nog iets extra laat inoefenen. Ook de pauzes grijpt Anna aan om zaken extra uit te leggen of te laten uitleggen door een cursist met dezelfde moedertaal.

Als ik zie dat iemand dezelfde taal spreekt en de ene heeft het goed begrepen en de andere niet, vragen in de pauze dat ze het een keer aan mekaar uitleggen en dan achteraf efkes kort toetsen of hij het begrepen heeft of niet. (int. 1)

Ze wijst daarnaast de cursisten op extra oefenkansen buiten de les.

Ik reik hun ook de site van X aan om extra oefeningen te maken. Ik reik hen ook ons leerplatform aan met oefeningen op [...] Ik reik hun ook ons open leercentrum aan. (int. 1)

De laatste ondersteuning die Anna nog aanbiedt buiten haar klas, is hen doorverwijzen naar de remediëringsklas. Per niveau wordt er in Anna's centrum remediëringsles voorzien. Deze lessen worden wekelijks georganiseerd en sluiten aan bij de thema's die op dat moment behandeld worden, ook kan er ingegaan worden op specifieke moeilijkheden van cursisten. De NT2-leerkrachten kunnen zwakkere cursisten doorverwijzen naar de remediëringsklas. Het is een extra lesmoment naast de reguliere lessen en is niet verplicht.

Met betrekking op haar eigen lessen, zegt Anna aan de ene kant dat ze niet zorgt voor differentiatie.

Joke: *Maar tijdens de lessen niet speciaal?*

Anna: *Differentieer ik niet echt, nee.* (int. 1)

Aan de andere kant spreekt ze echter wel over verschillende ingrepen die ze doet ter ondersteuning van verschillende niveaus. Zo zet ze zwakkere en sterkere cursisten soms samen zodat ze samen kunnen oefenen.

Dan laat ik hen wel mekaar dat inoefenen, omdat ik weet van: die leert wel van die of die leert wel van die. (int. 1)

Of Anna laat haar sterkere cursisten extra zaken doen terwijl de zwakkeren nog met de oefening bezig zijn.

Dat laat ik die een extra oefening maken [...] dat ik zelf van 'Maak eens een vraag met die foto', extra buiten het handboek [...] Dan zijn die klaar en dan zeg ik van: 'Schrijf nog eens twee extra zinnen over dat.' (int. 1)

Anna vertelt dat ze haar zwakkere cursisten meestal apart gaat nemen en veel meer gaat ondersteunen als leerkracht.

Dus de zwakkeren die ga ik zelf meer individueel helpen. Als de rest goed bezig is, dan ga ik die wat bijsturen. (int. 1)

Anna ervaart immers dat deze cursisten soms echt niet mee zijn en dat die extra ondersteuning nodig is. Anna ondersteunt haar zwakkere cursisten ook nog op een andere manier, namelijk hen de tijd geven om op hun gemak te zijn in de les of hen niet als eerste aan het woord laten.

Telkens de dialoog met een andere student voerend, beginnend met de sterkste student en zo naar het einde toe de meer zwakkeren opdat zij de dialoog dan al verschillende malen hebben gehoord. (verslag 1)

Hierop komen we in het volgende punt nog terug, wanneer we beschrijven hoe Anna een veilig klimaat creëert voor haar cursisten.

Voor Anna is differentiëren iets wat ze niet gemakkelijk vindt (zie ook verder onder 2.2.2 'Haar werkpunten en wensen'). Dat blijft gedurende het hele postgraduaatjaar. Waar ze voor zichzelf wel een verandering ziet is het differentiëren naar de sterkere cursisten toe. Hiervoor voorziet ze meer extra opdrachten.

Wat dat mij nu wel gemakkelijker lukt, is differentiëren naar de sneller lerenden toe, omdat ik nu veel extra, allé maar gewoon invul, vroeger had ik zoiets van: 'Ja, ik geef zo niet teveel invuloefeningen, invuloefeningen grammatica of zo, maar die sterken vinden dat dan toch wel fijn. Of ik geef die een specifieke opdracht om iets te verbeteren bij iemand die dat zwakker is. (int. 3)

Voor de zwakkeren worstelt ze met het feit dat ze niet genoeg tijd heeft om die extra aandacht te geven zonder dat ze dan de meerderheid van de klas wat aan hun lot overlaat.

2.1.9 Rol van de leerkracht

Anna vindt het belangrijk om een veilig en positief klimaat te creëren in haar klas. Dat komt zowel in het begin als tijdens het postgraduaatjaar aan bod. Ze geeft ook 'positief klasklimaat' (verslag 2) aan als één van de ideeën waarin ze is bevestigd gedurende het schooljaar. De cursisten moeten zich zowel veilig voelen bij haar, de docent, als in de klas zodat ze graag naar de les komen en zodat ze kunnen leren.

[...] dat iedereen zich op zijn gemak voelt bij mekaar. (int. 1)

[...] dat de cursist zich veilig genoeg voelt om Nederlands te leren en daarbij ook nog fouten maakt. (verslag 1)

Om die positieve klassfeer te bevorderen, besteedt Anna bij de start van haar lessen veel aandacht aan kennismaking tussen de cursisten.

Ik werk in 't begin heel hard op het kennen van mekaars naam. En in 't begin laat ik hun veel met mekaar spreken ook van: 'Ik heet ... Dit is ...' En dan moeten ze zich voorstellen zo, ik laat dan foto's zien van wonen en zo van: 'Ik woon in X', ze moeten heel veel die basisvraagstukjes aan mekaar vragen. (int. 1)

Daarnaast werkt ze ook aan een veilig klimaat door cursisten te laten samenwerken, te laten luisteren naar mekaar, samen te ontspannen tijdens de koffiepauze, lachen met mekaar in de kiem te smoren, etc. waarbij 'respect het kernwoord is in mijn lessen' (verslag 1).

Cursisten zich op hun gemak laten voelen, doet Anna ook door haar manier van differentiëren. De cursisten die wat timide zijn of onzekerder zal ze de tijd geven om wat te ontgooien. Ze zal hen niet als eerste aan het woord laten, ze zal hen bij een sterkere cursist zetten ter ondersteuning of ze zal een minder 'perfect' antwoord ook goed vinden (mondeling examen). Ze zal ook zorgen dat ze hen extra bijstaat of ondersteunt. Anna vindt het ook haar rol om cursisten een extra duwtje in de rug te geven zodat ze zelf meer taal gaan gebruiken of zelf meer tot de juiste oplossing komen.

Met een duwtje in de rug, want heel vaak hebben ze dan, maken ze die stap nog niet om buiten hun vragen nog extra vragen erop te gaan bouwen. Maar ik merk wel als ge dat af en toe aangeeft, en ze maken die klik (...) de derde keer weten ze van: 'Ah ja nu moet ik de naam vragen van de man.' (...) dan laat ik hen zelf meer een zin bouwen of de vraag bouwen. (int. 1)

Dat maakt dat Anna probeert om steeds alle cursisten in haar groep te houden. Ook al zitten niet alle cursisten voor haar op hun plaats in haar groep.

Ja die zitten gewoon niet op hun plaats bij mij (...) 't is wel zo dat die heel graag komen (...) maar 't is niet dat die ineens mee kunnen, dat gevoel heb ik niet (...) en die blijven toch wel elke les komen. Dus dat is toch wel positief. [...] Ik neem ze mee, ik allé ja, ik kan niet garanderen dat ze gaan slagen. (int. 3)

Anna vertelt in het eerste interview dat ze vindt dat ze als leerkracht ook een sturende rol heeft. Vooral in de beginnersniveaus. Ze merkt 'dat studenten heel snel de draad kwijt en die dan vrij doelloos zitten' (int. 1). Of dat er toch studenten zijn 'die heel hard bij de hand moeten genomen worden, want anders lukt het niet' (int. 1). Echter, op het einde van het postgraduaatjaar geeft Anna aan dat ze misschien in het verleden soms toch wat te betuttelend was en dat cursisten meer oppikken dan waar ze vanuit ging.

Ik had anders zoiets van: 'Ah nee, dat gaat te moeilijk zijn. Ik zal dat niet doen,' dat gaat, iets betuttelender toch nog. Ja, zeker naar die trage toe hé, maar dat die toch veel meer oppikken. (int. 4)

2.2 Anna's kijk op zichzelf

2.2.1 Wie is de leerkracht Anna?

Anna omschrijft zichzelf als een NT2-leerkracht met 'een gezonde dosis doorzettingsvermogen, enthousiasme en idealisme' (verslag 1). Het enthousiasme van Anna komt op verschillende fronten naar voren. Ten eerste is ze heel enthousiast over haar job in het algemeen. Dat had ze al van bij de start van haar NT2-carrière.

Ik had zoiets van: "Waw, da's de eerste job dat ik dacht van: 'Dit is niet voor twee jaar, maar dit is misschien wel tot het einde van mijn carrière of zo, tot 't einde van mijn werkende leven.'" Ja, dus die klik die was er op dat moment was die d'er direct. (int. 1)

Ze wil dus graag tot op het einde van haar carrière NT2-lesgever blijven en ze kan na een vakantie niet wachten om er terug in te vliegen.

En dan zo de laatste week van augustus ben ik echt wel aan 't wachten. Ja, zo om terug in die routine en welke klas ga ik krijgen? En hoe gaat dat zijn? Ik ga die allemaal proberen te laten slagen. (int. 1)

Door de jaren heen is de liefde voor haar job ook niet verminderd.

Weet je, vorige week ben ik gevierd voor mijn tienjarig jubileum/dienstjaren op X (naam centrum). Dit is de eerste job waar ik langer dan twee jaar (!) heb gewerkt sinds mijn actieve loopbaan die meer dan twintig jaar geleden startte. Dat zegt genoeg zeker? (verslag 1)

Ten tweede gaat Anna ook enthousiast aan de slag met haar cursisten. Dat uit zich onder meer in heel concrete 'zotte' activiteiten.

Dan had ik zo het liedje 'Mooi, 't leven is mooi!', maar dat staat dan zo te zingen en die mensen staan dan zo te zwaaien, maar dat vonden ze geweldig hé, dat vonden ze echt geweldig. En heel de klas en ik zo: 'Komaan,' en dan iedereen zo 'Mooi 't leven is mooi!' (int. 1)

Dat komt ook nog tot uiting met betrekking tot het organiseren van buitenschoolse activiteiten.

Zelf was ik ook altijd heel enthousiast bij de start van mijn module om minstens twee (!) XMU (= extra-muros-, buitenschoolse activiteiten) in te plannen.

(verslag 1)

Ten derde komt Anna's enthousiasme ook naar boven met betrekking tot het postgraduaat. Ze is heel blij dat ze dit kan volgen.

Ik had dat eigenlijk al zo bij de eerste les daar, had ik echt zoiets van: 'Wow!' Ik heb u dat nog gezegd, ik ben echt heel blij met die kans dat ik krijg. (int. 2)

Ze wil ook, enthousiast zijnde, de inzichten die ze tijdens het postgraduaat kreeg heel graag overbrengen aan haar collega's of het er met hen over hebben. Het is wel iets wat ze niet gemakkelijk vindt.

Wat ik wel moeilijk vind, is mijn eigen ervaringen, aha-erlebnissen en nieuwe toepassingen/ideeën helder overbrengen aan mijn collega's. Want ik ben heel enthousiast en probeer hen vaak aan te steken of te overhalen om 'hetzelfde' te doen, of alleszins de denkoefening mee te maken. (verslag 1)

Dat enthousiasme vertaalt zich in een groot engagement van Anna in haar NT2-job. Ze maakt tijd om haar ideeën in haar weekends of vakantie uit te werken vanuit de goesting in haar job.

Want ik heb dat in de vakantie hé. Dat ik zo aan mijn cursus begin, en als ik nu thuis kom ook hé. Dat ik zo, ja want soms denk ik van: 'Ho, ik zou wat minder moeten werken van de week.' Want ik doe soms wat teveel uren. En dan denk ik: 'Ja maar ik doe dat ook gewoon graag hé. Ik doe dat ook gewoon graag.'

(int. 1)

In 't weekend ben ik dan zo echt aan mijn lessen aan het prutsen hé. (int. 2)

Daarnaast neemt ze ook zaken op op centrumniveau. Enerzijds werkt ze buitenschoolse activiteiten uit die op centrumniveau, dus voor een aantal klasgroepen samen, georganiseerd worden.

Ik ben ook iemand die bij ons zo extra-murosen heeft uitgewerkt, zo stadsralleys heeft mee ontworpen. (mondeling examen)

Anderzijds nam ze ook organisatorische zaken op. Dat heeft er dan toe geleid dat Anna deeltijds afdelingscoördinator werd.

Omdat ik zoveel d'er bij nam, omdat ik dacht van: 'Da's niet in orde, dat moeten we doen,' ben ik gepromoveerd tot afdelingscoördinator. (int. 1)

Zoals in het begincitaat van dit onderdeel staat, ziet Anna zichzelf niet alleen als een enthousiaste NT2-leerkracht, maar ook als een leerkracht vol idealisme en doorzettingsvermogen. Dat idealisme ziet ze zelf in het feit dat ze 'gelooft dat ze met het helpen en doorgeven aan haar studenten iets kan meegeven dat de wereld

er uiteindelijk wat mooier en vredevoller op maakt' (verslag 1). Daarnaast wil ze ook NT2-lessen geven 'die het beste halen uit elke NT2-cursist' (verslag 2). Haar doorzettingsvermogen zorgt ervoor dat ze het postgraduaat gehaald heeft waarop ze heel trots is (zie verder 2.2.2. 'Haar bekwaamheid en tevredenheid').

NT2-lesgeven zit voor Anna in haar natuur en kan ze doen vanuit haar intuïtie.

Maar toen dat ik stond les te geven, op het einde van de les, en zeker de tweede les, had ik echt zoiets van: 'Waw, dit gaat zo vanzelf, dit gaat zo natuurlijk.' Dat ik helemaal niet 't gevoel had dat ik aan het werken was. (int. 1)

Het is voor Anna iets heel natuurlijks. Ze vindt dat ze 'vrij naturel' (int. 4) voor de klas staat. Haar lesgeven typeert ze ook als iets dat ze vanuit de buik doet. Eén keer tijdens haar stagelessen heeft ze wat minder haar buikgevoel gevolgd en zich strikt aan de voorbereiding proberen te houden.

Nu had ik echt zo van die heel uitgewerkte lesvoorbereidingen gemaakt en ik wou me daar dan zo goed mogelijk aan houden. En zo minder mijnen naturel, mijn buikgevoel gevolgd. (int. 3)

Dat voelde echter niet zo goed aan, zodat ze dat vasthouden aan voorbereidingen wat meer heeft losgelaten en ze terug meer vanuit dat buikgevoel les is beginnen geven. Dat lesgeven vanuit haar intuïtie heeft volgens Anna ook te maken met het feit dat ze enerzijds vanuit een andere sector komt, de privésector, en anderzijds ervaring heeft met anderstaligen vanuit een andere context, met name huiswerkbegleiding van allochtone jongeren.

Anna typeert zichzelf daarnaast ook als iemand die duidelijk grenzen afbakt. Aan de ene kant heeft dit betrekking op het respect dat ze verwacht van haar cursisten ten aanzien van mekaar. Ze kijkt er streng op toe dat zij niet met mekaar lachen. Dat komt zowel in het eerste interview aan bod: 'Ik kap dat heel snel af' (int. 1), als later in het postgraduaatjaar: 'lachen met elkaar direct in de kiem smoren' (verslag 1). Aan de andere kant heeft die striktheid ook betrekking op discipline zoals op tijd komen of stil zijn. Op dat vlak ziet Anna een verandering. Ze vindt dat ze minder streng is en meer rekening houdt met de achtergrond van de cursist.

[...] vind ik het belangrijk dat zij op die manier onze culturele 'regels' of verwachtingen verkrijgen, zoals op tijd komen, positieve attitude, voldoende hard werken, etc. Maar ik probeer hier iets soepeler in te zijn door meer rekening te houden met de leefwereld van de cursist. Grote (cultuur)shock, [...] belang om in hun eigen taal te kunnen praten [...], familiale situatie die niet toelaat om op tijd te komen. (verslag 2)

Anna geeft ook op het einde nog wel aan dat ze toch nog best streng is, meer bepaald 'als ze niet stil zijn of niet correct hun agenda vragen' (int. 4).

Wat voor Anna zeker veranderd is gedurende het postgraduaatjaar met betrekking tot hoe ze zichzelf omschrijft in haar leerkracht zijn, is dat ze zich geruster en relaxter vindt. Het werken vanuit haar intuïtie zorgde er immers voor dat ze meer onzeker was: 'Mmm is dat geen tijdverlies? Zijn ze daar iets echt iets mee?' (int. 2). Door meer achtergrond te krijgen tijdens het postgraduaatjaar is ze zekerder over wat ze doet en intuïtief soms al dacht en dat maakt haar meer ontspannen om bijvoorbeeld die grammatica wat losser te laten of niet strikt alles uit het handboek te volgen. Anna vindt haarzelf in dat opzicht ook 'niet meer klassiek' (int. 3), terwijl ze dat vroeger wel vond vanuit haar eigen, klassiek onderwijs.

Omdat ik zelf ook altijd heel klassiek onderwijs heb gehad, dus je bent dat dan gewoon. (int. 3)

Tegen het einde van het jaar geeft ze dan ook aan dat ze nog meer gemotiveerd is om 'buiten de lijntjes te kleuren' (verslag 2) en dat ze ook meer tegen haar collega's durft in te gaan en zich minder gedeisd houdt. Bovenstaande illustreert tevens wat Anna ook zegt, namelijk dat ze een NT2-leerkracht is 'die nog steeds groeit in haar job, die openstaat voor verandering' (verslag 1).

2.2.2 Anna's zelfwaardering

2.2.2.1 Wat doet een goede NT2-leerkracht?

Voor Anna zijn de kwaliteiten van een goede NT2-leerkracht bij aanvang van het postgraduaatjaar: de groep goed aanvoelen, kunnen inschatten tot wat welke cursist in staat is, goed kunnen luisteren, de boodschap goed kunnen overbrengen zowel qua verstaanbaarheid als instructies kunnen geven en aangenaam overkomen (int. 1). In de beschrijving van Anna's opvattingen en praktijk met betrekking tot de rol van de leerkracht (2.1.9) is ook duidelijk dat een goede NT2-leerkracht voor Anna een positief en veilig klasklimaat moet kunnen creëren.

Anna vertelt dat ze zich gedurende het postgraduaatjaar meer bewust is geworden van het feit dat een NT2-leerkracht een heel specifieke leerkracht is, anders dan een andere taalleerkracht of leerkracht in het secundair onderwijs.

Maar waar dat ik wel van overtuigd ben is dat een NT2-leerkracht een heel specifieke leerkracht is, dat ge dat niet kunt vergelijken met iemand die een andere taal geeft. (int. 3)

Dat heeft niet alleen met het doelpubliek te maken, maar ook met het waarom de cursisten taal leren. Anderstaligen die Nederlands leren zijn voor Anna anders dan andere cursisten die een taal leren omdat de anderstaligen de taal leren om te overleven, zij 'hebben hun taal eigenlijk meer nodig om te overleven' (int. 2). Veel van haar cursisten hebben bovendien weinig schoolse ervaring. Deze zaken zorgen dat Anna gelooft dat de manier van NT2-lesgeven verschillend is van het lesgeven

van andere leerkrachten: extra zaken moeten bijgebracht worden in functie van dat overleven en een meer praktische aanpak is nodig.

Dat die (de cursisten) andere tools nodig hebben en op een andere manier ook soms leren of, ja snel praktische dingen moeten kunnen. (int. 2)

Daarmee samenhangend verandert er voor Anna ook iets met betrekking tot de kwaliteiten van een goede NT2-leerkracht tegen het einde van het postgraduaatjaar. Ten eerste geeft ze een bredere invulling aan de kwaliteit empathie. Waar ze dat voordien invulde als empathisch zijn met betrekking tot de persoonlijke leefwereld van cursisten, vindt ze nu dat NT2-leerkrachten empathisch moeten zijn 'op het gebied van de behoeften van uw studenten weten of aanvoelen' (int. 4).

Dat empathisch had ik meer zo naar hun persoonlijke leefwereld. Niet naar het wat hebben ze nodig om Nederlands te leren empathische, dat meer. (int. 4)

Ten tweede voegt ze op het einde ook toe dat een NT2-lesgever open minded moet zijn, dat hij of zij moet openstaan voor nieuwe zaken, zoals voor nieuwe opleidingsprofielen bijvoorbeeld.

2.2.2.2 Haar bekwaamheid en tevredenheid

Anna voelt zich bij het begin van het postgraduaatjaar bekwaam als NT2-leerkracht.

Ik vind dat ik dat oké doe [...] Ik weet dat de cursisten mij ook wel graag hebben. (int. 1)

Ook tijdens het jaar geeft ze aan dat ze goed lesgeeft.

Ik ben toch wel goed bezig en ik denk ook wel dat ik mijn cursisten ook die dingen bijbreng die dat ze ook nodig hebben. (int. 2)

Ik merk nu ook wel dat ik door tien jaar hetzelfde te geven zo heel [...] dat ik heel vertrouwd ben met mijn doelpubliek hé. Dus dat het feit dat ik soms goede lessen geef dat dat ook komt omdat ik heel vertrouwd ben met mijn doelpubliek. (int. 3)

Maar dat gevoel van bekwaamheid blijkt tijdens de contacten met Anna tijdens het postgraduaatjaar toch niet altijd zo vanzelfsprekend geweest te zijn.

[...] zorgde voor een enorme opluchting en ook een soort van innerlijke blijdschap omdat ik van mezelf vond dat ik toch wel goed bezig was. (verslag 1)

Blijkbaar twijfelde ze soms toch wel of ze het wel goed aanpakte, wat ook in het deel 'Wie is de leerkracht Anna?' (2.2.1) al aan bod kwam. Ze zegt dit ook letterlijk:

‘waar dat ik vroeger meer onzeker was’ (int. 3). Anna ziet dan ook werkpunten voor zichzelf en vindt ook dat ze altijd te leren heeft. Hierop komen we in het volgende punt terug.

Verbetering is dus altijd mogelijk en Anna vindt ook dat ze bepaalde zaken beter aanpakt gedurende en op het einde van het postgraduaatjaar in vergelijking met de periode ervoor. Zo vindt ze dat ze meer rekening houdt met de achtergrond van de cursisten, in die zin dat ze meer begrip opbrengt voor hun thuissituatie en voor hun behoeften waarvoor ze Nederlands leren. Ze ziet veel beter in dat hun zelfredzaamheid ‘echt wel belangrijk en complex ook is voor hen’ (int. 4). Daarnaast meent Anna ook dat ze veel minder bevooroordeeld staat tegenover wat haar cursisten kunnen en minder betuttelend is.

Die begreep dan uiteindelijk veel meer dan dat ik dacht dat die begreep [...] dus dat ik daar meer voor open sta, minder bevooroordeeld. (int. 4)

Een laatste verbetering voor Anna betreft haar theoretische onderbouwing. Die is sterker geworden tijdens het postgraduaatjaar waardoor Anna vindt dat ze beter kan onderbouwen wat ze doet.

Omdat ik dat kan onderbouwen met hetgeen dat ik geleerd heb [...] wat dat je anders aanvoelt dat is dan, je weet dan dat dat wetenschappelijk geboekstaafd is. (int. 4)

Het doet haar ook meer stilstaan bij wat ze didactisch doet.

Welke didactische principes pas ik toe? Ik doe dat heel dikwijls onbewust hé [...] en gaan zoeken: ah ja, ik doe dat en dat noemt dan zo. (int. 3)

Dat ‘gebrek’ aan theoretische onderbouwing heeft voor Anna echter ook wel een positieve kant. Ze gaat hierdoor meer af op haar communicatievaardigheden (die ze geleerd heeft in haar eerste graduaatsopleiding) en op haar buikgevoel. Daardoor gelooft ze dat ze ‘soms dichter sta bij de manier van leren nodig voor deze cursisten en me minder vasthoudt, in vergelijking met vele collega’s licentiaten en germanisten bijvoorbeeld, aan hoe ze het geleerd hebben hoe het moet’ (verslag 2).

Door de bevestiging die Anna kreeg gedurende het postgraduaatjaar en door de betere theoretische kennis, wordt Anna meer zelfzeker. Dat versterkt haar als lesgever en maakt ook dat ze zich minder gedeisd houdt ten aanzien van haar collega’s.

Omdat ik vroeger zoiets had van: ‘Tja, die germanisten/licentiaten zullen het wel beter weten’ en dan zweeg ik over mijn eigen methodes en deed het zo’n beetje in het geheim of deelde het niet mee in de vakgroep, maar alleen bij

bepaalde meer progressieve collega's of deelde het mee, maar als het storm veroorzaakte zweeg ik snel. Nu zwijg ik niet meer ☺. (verslag 2)

Meer zelfzeker is Anna ook geworden door het feit dat ze geslaagd is voor het postgraduaat. Ze is ontzettend trots op zichzelf dat ze een universitaire opleiding heeft afgerond. Dat is zeker niet iets wat ze voor zichzelf evident vond.

Ik voel me trouwens bijzonder trots dat ik voor een universitaire opleiding ben geslaagd. Gezien mijn persoonlijke achtergrond, jeugd zowel als nu, is dat voor mij een heel groot 'achievement' en ik denk dat ik die zelfverzekerdheid nu ook wel iets meer uitstraal. (verslag 2)

Niet alleen voelt Anna zich over het algemeen bekwaam als NT2-leerkracht, haar job verschaft haar ook veel voldoening.

Ik ben een NT2-leerkracht die [...] enorm veel voldoening heeft van haar job. (verslag 1)

Ze is met andere woorden heel tevreden. Dat bleek ook al wanneer we hoger spraken over het enthousiasme van Anna over haar job. Meer concrete aspecten waar Anna tevreden over is en die ze vermeldt in de interviews, zijn het naar buiten gaan met de cursisten en zaken buiten het handboek doen waardoor de cursisten beter mee zijn.

Dan ben je blij dat je die zo eens mee hebt buiten genomen. (int. 1)

Technieken of elementen toe te passen in je les dat cursisten inderdaad sneller bepaalde dingen onder de knie hebben, dat ze beter mee zijn [...] Terwijl dat dat veel minder lijkt op een traditionele les dat je met handboek geeft hé. [...] die extra dingen dat ik doe brengt dat wel evenveel op dan dat ik gewoon 't handboek zou volgen. (int. 3)

2.2.2.3 Haar werkpunten en wensen

We haalden het al kort aan onder 'Wie is de leerkracht Anna?' (2.2.1): Anna vindt dat dat ze als leerkracht nog altijd groeit. Ze gelooft ook op het einde van het postgraduaatjaar dat ze nog veel kan leren en groeien. Dat vertaalt zich in de werkpunten die Anna ziet voor zichzelf als leerkracht NT2. Het gaat niet allemaal over zaken waarover ze 'ontevreden' is, maar ook over dingen die ze vindt dat ze nog meer zou kunnen doen.

Er is zijn twee aspecten die Anna zelf benoemt als een tekortkoming, namelijk differentiatie en taakgericht werken. Differentiatie is al iets waar Anna mee worstelt bij aanvang van het postgraduaatjaar.

[...] dat ik nog altijd meer zou kunnen differentiëren, dat vind ik wel een zwakte bij mezelf, dat ik nog niet genoeg differentieer. (int. 1)

Dat blijft ook zo gedurende het jaar. Ze vindt wel dat ze beter kan differentiëren naar de sterkeren toe, maar naar de zwakkere cursisten toe blijft ze moeilijkheden ondervinden (zie ook bij 2.1.8 'Differentiatie').

Maar ik heb nog altijd het gevoel dat ik niet genoeg tijd heb om die mee te nemen. (int. 3)

Tegen het einde van het postgraduaatjaar geeft Anna wel aan dat het differentiëren in haar stageles geen probleem was omdat ze toch wel gewoon was 'om een beetje te differentiëren' en omdat ze haar lessen ook 'zo had voorbereid dat er kon gedifferentieerd worden' (int. 4). Tegelijk geeft ze op het einde ook aan dat ze differentiatie 'moeilijk blijft vinden' (int. 4) en iets 'waar ik zelf nog veel in wil groeien' (mondeling examen).

Een tweede aspect dat Anna bij haar zelf soms wel mist is iets wat op het einde van het postgraduaatjaar opduikt: werken met prikkelende en actieve taken. Ze vindt het een uitdaging, maar ze wil wel taken ontwikkelen die haar cursisten actiever aan het werk zetten en meer uitdagen. Daar moet ze zich bewust aanzetten volgens haar want dat doet ze niet spontaan.

Meer vanuit die visie werken, zo minder schools [...] maar meer zelf denken [...] actiever of prikkelender [...] Ik moet mij daar toch wel mijn eigen wel wat bewust op maken [...] Wat dat ik zei van die taak, dat is niet iets waar ik spontaan, dat ik d'er mee bezig ben [...] Ja, dat mis ik soms wel bij mijn eigen, ja. (int. 4)

Anna heeft daar voor volgend jaar wel een paar ideeën over die ze dan wil toepassen.

Naast deze twee aspecten geeft Anna nog de volgende zaken aan waar ze in de toekomst nog meer wil op inzetten: behoeftegericht werken, meer bepaald maatwerkhoeven, buitenschoolse activiteiten en evaluatie. Wat betreft behoeftegericht werken geeft Anna aan dat ze daar volgend jaar mee aan de slag wil gaan.

Wat dat ik volgend jaar ook nog veel meer wil doen, is op die rollen werken. (int. 3)

Ze heeft het materiaal van de Doos op rollen (om in te spelen op de behoeften van de cursisten) afgedrukt en 'dat is een mappeke dat ook klaarligt voor volgend jaar' (int. 3). Ze schrijft ook allerlei ideeën op die ze dan wil opnemen volgend jaar. De reden dat ze daar nog niet voluit voor gegaan is, is dat ze niet alles ineens kan veranderen en dat ze de tijd wil nemen 'om de dingen die ik nu verander of versterk, ineens op de juiste wijzen aanpas' (verslag 1). In dit postgraduaatjaar heeft ze haar focus op buitenschoolse activiteiten gelegd. Die buitenschoolse activiteiten

heeft ze dus al opgenomen, maar het is ook iets dat ze nog meer wil doen. Ook daarover heeft ze ‘wel allemaal ideekes opgeschreven, maar niet alles is er van gekomen’ (int. 4). Tot slot geeft Anna nog aan dat ze op vlak van evaluatie in de toekomst wil evalueren zonder punten.

Ik wil een NT2-leerkracht zijn [...] die in de toekomst niet meer evalueert met punten maar uiteindelijk gewoon met geslaagd! (verslag 1)

Anna wil in de toekomst heel graag blijven lesgeven. Ze wil graag NT2 blijven geven, maar ze zou graag meer met OKAN willen doen. Dat is voor haar een verandering. Ze stond door haar slechte ervaring met jongeren in haar stages van haar D-cursus in het middelbaar onderwijs, heel sceptisch tegenover de doelgroep, jongeren, van OKAN.

Dus ik dacht: ‘Ja, OKAN, die hebben dan allemaal zo nog eens hun bagage bij. ‘Dat kan nog tien keer zo erg zijn.’ (int. 4)

Maar door haar stage is haar mening hierover veranderd en wil ze graag gaan lesgeven in OKAN.

Met die stage bij OKAN heb ik zoiets van: ‘Wow, dat is echt wel!’ (int. 3)

Vanaf dat ik daar ging observeren had ik zoiets van: ‘Wow, dat is keigeweldig die gasten.’ (int. 4)

2.3 Anna’s werkcontext

2.3.1 Team en centrum

‘Ik werk in een centrum waar het geweldig werken is, de ondersteuning van de directie optimaal is [...], dat heel sociaal-voelend is, rekening houdt met persoonlijke situaties van docenten én cursisten, progressief is en soms lanzen breekt! [...] Maw, een geweldig centrum hé ☺,’ schrijft Anna (verslag 1). Het besef dat ze in een goede school lesgeeft is voor Anna pas gegroeid dit schooljaar. Door van andere collega’s uit het postgraduaat te horen hoe het in hun centrum verloopt, iets waarvan zij niet op de hoogte was, is ze zich meer en meer bewust geworden van de kwaliteiten van haar eigen centrum.

2.3.1.1 Samenwerking binnen het team en steun

In Anna’s centrum wordt er tussen collega’s samengewerkt in de vakwerkgroepen. Anna’s centrum heeft verschillende vakwerkgroepen volgens de niveaus. Anna zit in de vakwerkgroep het beginniveau en daar loopt de samenwerking heel goed. Volgens Anna is dat voor de hogere niveaus niet het geval.

Hoe hoger dat je gaat, hoe moeilijker dat het wordt. (int. 4)

Naast vakwerkgroepen spreekt Anna ook van samenwerking in de vorm van collegiale visitaties. Op de school van Anna wordt dit gedaan. Hoe en wat dit concreet inhoudt, daar gaat ze verder niet op in. Tot slot is er ook een digitaal leerplatform waar de leerkrachten hun zelfgemaakte materialen op plaatsen. De bespreking van welke materialen daarop geplaatst worden, gebeurt in de vakwerkgroepen. Over het algemeen stelt Anna dat de samenwerking tussen de collega's goed verloopt.

D'er is veel samenspraak, wij werken heel goed samen. (int. 4)

In de vakwerkgroepen worden inhoudelijke zaken besproken en wordt er afgestemd op mekaar. Dat neemt niet weg dat Anna een grote vrijheid ervaart om haar eigen ding te doen. Haar collega's blijken ook dingen op verschillende manieren te doen.

Ge hebt nog docenten zenne, die zo wat meer hun eigen ding doen. [...] En dat ik dan twee, drie keren iets had van 'foert' en dan hoorde ik af en toe wel eens van collega's die doen dat ook niet. (int. 4)

Er worden wel bepaalde afspraken gemaakt: cursisten moeten hun leerdoelen behalen of permanente evaluatie moet. Maar daarnaast is er veel ruimte om zelf nog invulling te geven aan inhouden of aanpak.

Ik vind dat ik veel vrijheid heb om extra dingen te doen, zolang dat de studenten het maar leren en hun leerdoelen behalen. [...] In ons puntensysteem ben je nog altijd vrij: doe je alleen een examen, doe je alleen permanente evaluatie, doe je de twee samen Allé als eindevaluatie hé. Je moet altijd permanente evaluatie doen, maar ge moogt ook nog een examen doen. (int. 1)

Anna heeft hierdoor het gevoel dat ze eigenlijk alles kan doen wat ze wil.

Op vlak van ondersteuning ziet Anna ook heel veel positieve punten. Voor Anna is de directie, en meer bepaald de adjunct-directeur, heel goed op de hoogte van NT2 en motiveert en ondersteunt zij de leerkrachten.

Weet onze directie en vooral adjunct wat er leeft en gaande is op het NT2-front, ook qua nieuwe didactische tips & tricks en steunt zij ons hierin en moedigt zij ons aan. (verslag 1)

Een werkpunt dat Anna wel ziet voor de directie is de communicatie. De doorstroom van informatie zou voor Anna beter moeten. Dat situeert zich op alle niveaus, maar vooral van het 'bovenste niveau naar beneden' (int. 1).

De steun vanuit het centrum concretiseert zich onder meer in het optimaal ter beschikking stellen van materialen. We spraken reeds over het digitaal

leerplatform waarop leerkrachten materialen van mekaar kunnen vinden. Dit leerplatform werd het schooljaar vóór het postgraduaatjaar opgekuist door het uniformer te maken (dezelfde mappen en indeling per niveau). Op die manier kunnen leerkrachten daar gemakkelijk hun weg in vinden. Er is daarnaast ook een docentenbibliotheek waar veel materiaal in zit en waarvoor acties werden ondernomen om die meer toegankelijk te maken: inventaris maken, deze doorsturen en zorgen dat materiaal voor iedereen beschikbaar blijft (en dus niet verdwijnt op iemands bureau). Andere zaken waarin de directie steun verleent, is het mogelijk maken van volgen van vormingen (bijvoorbeeld een opleiding rond vakgroepwerking voor de mensen die hiermee bezig zijn) en van buitenschoolse activiteiten.

Als je bijvoorbeeld extra vraagt om naar buiten te gaan met uw klas dan wordt dat eigenlijk altijd goedgekeurd. (int. 1)

Anna ervaart die steun van de adjunct ook zelf heel sterk, zowel op persoonlijk als professioneel vlak. Zij heeft het namelijk mogelijk gemaakt dat Anna de tijd en ruimte kreeg om het postgraduaat te volgen en af te maken. Ze staat bovendien achter de zaken die Anna belangrijk vindt en meer wil doen zoals meer buiten gaan met haar cursisten of rolgericht werken. Dat draagt bij tot het gevoel van vrijheid voor Anna om te doen wat zij belangrijk vindt.

Ik ben nog meer gemotiveerd om buiten de lijntjes te kleuren van de merendeels standaard op school [...], om af en toe eens iets anders te durven. Gelukkig staat mijn adjunct achter me. (verslag 2)

Daarnaast spreekt Anna ook over een goede begeleiding van beginnende leerkrachten. Er is de laatste jaren uitgetekend wie deze leerkrachten opvangt en hoe zij wat kunnen ontlast worden.

Met onze teamcoach, met meters en peters, met duidelijke modulemappen, vakcoördinatoren die mee ondersteunen, de nieuwe leerkrachten te ontlasten door hen het eerste jaar vrij te stellen van het actief meewerken in de vakgroep (wel bijwonen van de belangrijke vergadering, maar dus niet mee extra oefeningen maken etc.) en het vervullen van extra taken in school (zoals opruimen leraarskamer, organiseren aha-dag, etc.). (verslag 1)

De teamcoördinator krijgt ook de mogelijkheid om een specifiek graduaat te gaan volgen voor het begeleiden van beginnende leerkrachten.

2.3.1.2 Opvattingen van het team

Volgens Anna staan de neuzen van de leden van haar vakwerkgroepen voor het grote deel van de onderwerpen in dezelfde richting. En als dat voor bepaalde onderwerpen niet het geval is, dan gaat dat slechts over één of twee neuzen en 'dat

zijn dikwijls dezelfde neuzen ook' (int. 1). Een moeilijk topic in het verleden was de invoering van permanente evaluatie, en nu, bij aanvang van het postgraduaatjaar, zijn dat de nieuwe opleidingsprofielen. De permanente evaluatie is verplicht geworden voor elke leerkracht en daar was aanvankelijk veel weerstand tegen. Dat is echter van de baan en 'de meesten hebben dat wel aanvaard' (int. 1). Anna geeft aan dat 'die klik nog moet gemaakt worden' (int. 1) met betrekking tot de nieuwe opleidingsprofielen.

In de latere contacten met Anna komt nog een aantal keren naar boven dat haar collega's nog niet allemaal overtuigd zijn van het werken vanuit de nieuwe opleidingsprofielen. Er zijn er slechts weinigen die in de lijn met die opleidingsprofielen meer gaan werken vanuit de rollen of de behoeften van cursisten.

[...] dat wij hoe langer hoe meer naar die rollen willen werken en heel weinig collega's zijn er mee bezig. (mondeling examen)

Anna merkt op dat haar 'adjunct d'er echt van overtuigd is dat die nieuwe opleidingsprofielen nodig zijn' (int. 2) en dat een aantal collega's ook enthousiast mee op die kar willen springen.

Met die jonge docenten ook (...), dan hadden wij zo direct zoiets van: 'Oh en als we dan met drie op de gang zitten en we willen dan eens rond die rol werken of rond die rol of eens naar buiten gaan, dan kunnen we onze klassen door mekaar halen.' (int. 4)

Waar er nog verschillende meningen over bestaan volgens Anna is met betrekking tot grammatica en meer bepaald nadruk leggen op het belang van (expliciete lessen) grammatica. Hoewel ze in het begin van het postgraduaatjaar dat verschil niet sterk benadrukt, komt in de loop van de volgende interviews het verschil in opvattingen tussen collega's hierover wel sterk naar voren. Zo ziet ze dat er docenten zijn die 'maken grammaticaboekjes en die zitten maar te sakkeren over het niveau van onze cursisten' (int. 2). Anna denkt daar anders over en daar staat ze niet alleen in.

[...] is het voor belangrijker dat ze allé begrijpbare zinnen kunnen maken die dat niet helemaal grammaticaal correct zijn, maar ik daar allé ja niet alleen in de school, maar niet iedereen is daarin mee hoor. (int. 4)

Op het einde van het postgraduaatjaar spreekt Anna zelfs over twee tegenover elkaar staande groepen.

[...] omdat er bij ons op school twee tegengestelde 'polen' zijn wat betreft grammatica in de lespraktijk. (verslag 2)

Want da's bij ons ook ne strijd. Da's zo ne groep voor en ne groep tegen het aanbieden van grammatica. (int. 4)

Anna merkt dat er een draagvlak is om grammatica op een andere manier aan te pakken.

Dat van die grammatica, dan heb ik al mijn bedenkingen die ik had opgeschreven, heb ik dan voorgelezen en daar waren sommigen die daar nog nooit hadden bij stilgestaan die zoiets hadden van: 'Ah ja, dat is interessant,' (...) en er zijn mensen die dat dan beamen en erachter staan. Dan voelde toch wel dat daar een draagvlak, een forum voor is. (int. 4)

De roep om grammaticale correctheid en dus weerstand tegen een minder expliciete manier van grammaticaonderwijs situeert zich volgens Anna vooral in de hogere niveaus waar haar collega's ongerust zijn over het feit dat 'Ja maar, als jullie (*lesgevers in lagere niveaus*) die d'er dan allemaal doorlaat, dan zitten die in niveau x en dan spreken die nog altijd in infinitieven' (int. 4).

Wanneer het gaat over weerstand en het enthousiasme om iets nieuws uit te proberen, koppelt Anna dit ook aan bepaalde groepen in het centrum. Ze ervaart een meer weerbarstige houding bij de oudere garde terwijl de jongere collega's naar haar gevoel meer openstaan voor verandering 'door hun opleiding of door ja, doordat die creatiever denken of zo, of ruimdenkender zijn' (int. 4). Voor Anna houdt die verandering dan een minder schools NT2-aanbod in en zaken die ze uit het postgraduaat zelf heeft meegenomen. De docenten die op een schoolse manier NT2 geven, zijn voor Anna wel een minderheid.

2.3.1.3 Sfeer in het team en Anna's positie in het team

Het is duidelijk uit het voorgaande dat Anna een positieve sfeer ervaart in haar team en in het centrum. Dat stelt ze zowel in het begin van het postgraduaatjaar als in de loop ervan. Het enige waar ze zich soms aan stoort is dat er door sommige mensen gezeurd wordt over zaken als 'Is dit mijn taak wel? En moeten wij dat ook doen? En ik moet vier avonden.' Anna vindt echter dat de werkdruk niet veel te hoog is.

Iedereen mag dan die X (titel handleiding), allé lesgeven met X [...], voor de rest moet ge eens afen toe naar de vergadering komen, ge hebt geen oudercontacten en permanentie [...] of elk uur een andere groep. Dus eigenlijk is dat bij ons toch een luxejob hé. (int. 4)

Ten tweede vindt ze ook dat collega's soms wel wat meer mogen relativiseren. De doelgroep zit immers in een veel moeilijker situatie dan de docenten.

Wat dat mij het meeste stoort bij mijn collega's is, omdat zij lesgeven aan de anderstaligen en weten uit wat voor culturen en uit wat voor situaties dat die komen, dat ik zoiets heb van: 'Komaan, relativeer wat.' (int. 1)

We bespraken reeds Anna's ervaring dat de neuzen niet altijd in dezelfde richting staan en dat er in sommige groepen meer weerstand is dan in andere. Het doet voor Anna geen afbreuk aan de sfeer die ze omschrijft als 'positief' (int. 1), 'goede teamgeest' (verslag 1) en 'veel samenspraak' (int. 4). Anna spreekt ook met veel respect over de verschillende 'types' leerkrachten.

Dat er mensen op een andere manier lesgeven en je hebt dan zo meer de gramma[ticale], allé de klassieke en dan meer de echt, je hebt dan ook zo de populaire [...], je hebt die met hun liedjes [...] als ik dan zeg van 'Mijn beeld is veranderd van de goeie leerkracht,' dan zou ik eigenlijk moeten zeggen van dat ik dan sommige leerkrachten minder goed zou vinden en dat vind ik nogal moeilijk.

(int. 2)

Bovendien ervaart Anna ook een openheid binnen het team om over een andere aanpak na te denken. In het vorige onderdeel kwam dit reeds ter sprake, met name het draagvlak dat Anna ziet om grammatica anders te bekijken of om vanuit de nieuwe opleidingsprofielen te werken. Algemeen stelt Anna dan ook dat ze denkt dat 'wij echt wel een goede school hebben, zo ook een veilig klimaat voor docenten' (int. 4).

Deze open en respectvolle sfeer maakt ook dat Anna met haar verhaal uit het postgraduaat bij haar collega's welkom is. Ze vindt het wel niet altijd gemakkelijk om dat helder over te brengen.

Wat ik wel moeilijk vind, is mijn eigen ervaringen, aha-erlebnissen en nieuwe toepassingen/ideeën helder overbrengen aan mijn collega's. Want ik ben heel enthousiast en probeer hen vaak aan te steken of te overhalen om 'hetzelfde' te doen, of alleszins de denkoefening mee te maken.

(verslag 1)

Maar ze kan haar opmerkingen uit het postgraduaat op vergaderingen vertellen en een van haar collega's zei ook: 'Anna, je moet ons eens een sessie geven hé over alles wat dat gij geleerd heb in uw postgraduaat' (int. 4). Anna krijgt dan ook een aantal collega's mee in zaken die ze anders zouden moeten aanpakken, zoals dat werken vanuit behoeften van cursisten. Ze heeft bovendien de motivatie om 'collega's nu ook meer te overtuigen om hetzelfde te doen' (verslag 2) en ze durft ook meer uit te komen voor het feit dat ze 'vaak een iets andere koers vaar op school, iets meer mijn eigen ding doe' (verslag 2).

2.3.2 Externe factoren

Niet alleen collega's of directie hebben een invloed op Anna's leerkracht zijn. Anna spreekt in de contacten ook over een aantal externe factoren die een invloed hebben op haar NT2-praktijk en op haar centrum. Eén daarvan is tijd. Zoals hierboven al werd aangehaald ondervindt Anna als NT2-lesgever geen veel te hoge

werkdruk. Ze heeft niet het gevoel dat ze te weinig tijd heeft om haar job goed uit te voeren, inclusief voorbereidingen. Dat hangt voor Anna ook wel samen met het feit dat ze al enkele jaren dezelfde module kan geven. Op het einde van het postgraduaatjaar vindt Anna dat ze meer tijd steekt in de voorbereiding in vergelijking met de periode ervoor. Ze is er meer mee bezig, in haar hoofd vooral, maar ook om zaken terug op te frissen. Maar ook hiervoor vindt Anna blijkbaar de nodige tijd.

Nu heb ik veel meer terug heel mijn docentenmap per hoofdstuk mee naar huis genomen en die nog eens helemaal terug opnieuw doorgenomen. (int. 4)

De enige zaken waar Anna te weinig tijd voor vindt buiten haar lessen zijn vormingen volgen en uitgebreide lesvoorbereidingen om nieuwe ideeën in de praktijk om te zetten. Haar gezinssituatie is hiervan de reden.

Vanwege mijn gezinssituatie [...] is het niet altijd mogelijk om die vormingen te volgen of die uitgebreide lesvoorbereidingen te maken die wel zou willen [...] de ideeën in je hoofd, of soms zelf op papier hebben staan, maar niet de tijd hebben ze om te zetten naar de praktijk. (verslag 1)

Een tweede externe factor is het gebruikte lesmateriaal. Anna vindt dat ze de NT2-lessen kan geven die ze wil dankzij de beschikbaarheid van 'heel veel praktisch materiaal' (verslag 2). Er wordt in haar centrum met een handboek gewerkt, maar er is de vrijheid om eigen materiaal te gebruiken. Anna doet dat ook, maar ze vindt dit ook niet altijd evident.

Maar wij hangen in 't school heel hard van aan X (titel handboek), om toch buiten die X (titel handboek) te kleuren, maar dan weet ik soms niet goed hoe. (int. 2)

Bovendien zijn de examens gebaseerd op het handboek en daardoor 'moet je wel bepaalde dingen zien, hé' (int. 4). Aan de andere kant vindt Anna dat geen probleem, want dat is voor haar dan ook een goede leidraad of ruggengraat.

Ik heb wel 't gevoel als ik dat volg, dan zit ik wel goed. (int. 4)

Dat zorgt er ook wel voor dat Anna soms te weinig tijd heeft in haar lessen om andere dingen te doen buiten het handboek, want 'op den duur kom ik niet meer aan mijne X (titel handboek)' (int. 4). Het zal Anna in zekere zin dus wel sturen, maar tegelijk koppelt ze er ook eigen activiteiten aan zoals 'met ritme en muziek' (int. 1), riedels en liedjes.

Ten derde hebben de nieuwe opleidingsprofielen een invloed. Deze hebben vooral een invloed op de veranderingen in Anna's NT2-aanpak. Door de nieuwe opleidingsprofielen moeten er zaken veranderd worden in het aanbod. Dit maakt voor Anna 'dat het makkelijker is om die nieuwe dingen mee aan te halen (meer naar buiten gaan, meer maathoekenwerk, etc.)' (verslag 2). Daarnaast roepen die

nieuwe opleidingsprofielen wel wat weerstand op in het centrum, maar zetten ze tegelijk een aantal collega's van Anna aan om dat op te nemen en er rond samen te werken. Dat bespraken we in het vorige deel al.

Tot slot spelen ook nog enkele organisatorische aspecten een rol. Het feit dat er een remediëringsklas is, maakt dat Anna hier ook gebruik van kan maken, en dat ook doet, om haar zwakkere cursisten daar extra te laten oefenen. Ze vindt dat belangrijk, maar omdat ze het niet kan verplichten, gaan niet altijd de cursisten die het echt nodig hebben. Bovendien speelt het moment waarop die klas georganiseerd wordt ook een rol. Als dat niet aansluit op Anna's eigen les, komen de cursisten ook moeilijker, vermits ze dan nog een extra dag naar het centrum moeten komen. Het feit of Anna een ochtendklas of avondklas heeft, heeft dan weer invloed op haar buitenschoolse activiteiten.

2.4 Factoren van verandering

Als we kijken naar het veranderingsproces van Anna zien we dat de volgende zaken een belangrijke rol hebben gespeeld: het verwerven van nieuwe inzichten en nieuwe ideeën, inspirerende personen, haar cursisten, het uitproberen van nieuwe zaken, bevestiging en zelfvertrouwen, reflectie, dingen zelf ervaren, ervaring hebben en samenwerking met anderen.

2.4.1 Nieuwe inzichten en nieuwe ideeën

Anna vertelt dat ze veel geleerd heeft het afgelopen jaar. Het postgraduaat heeft hierin een grote rol gespeeld door de ideeën en inzichten die hier aangereikt werden. Het betreft zowel theoretische ideeën over taalverwerving, NT2 of aanpak als heel concrete praktische tips of materiaal. Beide zaken vervullen een rol in haar leerproces.

Ik leer hier continu ik weet niet hoeveel bij zo en ook heel veel zaken waarvan dat je wel weet van 'Da's eigenlijk niet zoals 't zou moeten zijn,' of 'Dat kan beter', maar je weet niet hoe. En daar krijg ik dan heel veel antwoorden op tijdens de lessen [...] En ik krijg hier in de lessen heel veel, ja, echt praktische tips. [...] Gewoon het aanreiken van het materiaal en soms ook het idee d'er achter, waarom dat dat goed is of waarom dat dat niet werkt en als je dikwijls ook weet waarom dat is dat ook gemakkelijker om toe te passen. (int. 2)

Theoretische inzichten die Anna meegenomen heeft uit het postgraduaat hebben eerst en vooral betrekking op taalverwervingsprocessen en de rol van grammatica hierin. Anna heeft uit de input van het postgraduaat meegenomen dat 'het zeker allé twee jaar duurt of dat 't zeker een lange tijd duurt om een taal in te slijten en

dat in het begin fouten maken dat dat heel normaal is' (int. 3). Dat besef heeft voor Anna veel implicaties op hoe ze tegenover grammatica komt te staan, met name als iets waar ze minder expliciet en minder tijd wil aan besteden en als iets waarvan je het verwerven niet kan dicteren.

[...] dat die langer in infinitieven spreken, dat dat maar een zoveelste stap is in 't proces en dat je dan niet moet blijven gaan forceren. (int. 2)

En ook zo dingen dat ik te weten kwam dat bijvoorbeeld een inversiestructuur, dat dat in de meeste talen gewoon niet bestaat [...] daarvoor had ik meestal zoiets van, ging ik dat veel explicieter verbeteren [...] terwijl dat ik nu zoiets heb van: 'Laat dat wat meer los.' (int. 4)

Dat je die tijd beter kunt besteden aan andere dingen, dat als je die tijd besteedt aan andere dingen dat dat een veel hoger rendement geeft dan altijd maar die bepaalde grammaticale structuren te herhalen. (int. 3)

Anna geeft aan dat ze ergens al aangevoeld had dat die expliciete grammaticalesen niet echt opbrachten. Het postgraduaat heeft haar de wetenschappelijke onderbouwing gegeven en meer inzicht in het waarom. Dat is voor haar een geruststelling.

Da's voor mij soms ook een beetje een geruststelling, zo van 'Ah ja, zie je het se.' Wat dat ik aangevoeld heb, dat is ook wel wetenschappelijk onderbouwd of nu begrijp ik waarom dat dat soms inderdaad zo moeilijk is. (int. 2)

Waar Anna ook geruster in geworden is, en dit is het tweede aspect waarrond ze theoretische inzichten heeft meegenomen, is het belang van buitenschoolse activiteiten en de 'impact die levensecht leren [heeft]' (verslag 1). Waar ze aanvankelijk dacht dat het naar buiten gaan verloren tijd was, is ze op het einde van het postgraduaatjaar wel overtuigd van de meerwaarde.

[...] naar buiten gaan en dan, dus ik het gevoel van dat de tijd dat ik daarin stak dat dat niet zoveel zou renderen als het gewoon in de klas doen, door dan alle theorie daarachter hier te zien, was ik, allé d'er wel heel sterk van overtuigd van, dat klonk allemaal heel logisch van dat gaat geen verloren tijd zijn, ook al ben ik een deel van mijn lesdeel kwijt. (mondeling examen)

Tot slot vermeldt Anna ook nog de input van het postgraduaat over woordenschat: 'dat een woord pas goed onthouden wordt als het minimaal x aantal keer wordt aangeboden en dan liefst op verschillende manier' (verslag 1) en over de verschillende rollen: 'hoe en waarom die kunnen verschillen van student tot student' (verslag 1). Het eerste brengt Anna ertoe om woordenschat over verschillende thema's heen verscheidene keren aan bod te laten komen. Het tweede geeft Anna meer inzicht in de nieuwe opleidingsprofielen, behoeften van cursisten en hoe ze daarrond kan werken.

Deze theoretische inzichten hebben niet alleen Anna's opvattingen beïnvloed, maar hebben ook een impact op haar praktijken.

De lessen van 't postgraduaat dat ik krijg, die zetten mij heel hard op weg naar, ja, naar praktische uitvoering. (int. 2)

Het (her)gebruiken van woordenschat over thema's heen en een minder expliciete focus op grammatica is zonet vermeld. Maar ook het meer inspelen op de leefwereld van de cursisten, met hen meer naar buiten gaan, zijn veranderingen in haar NT2-aanpak die ze linkt aan inzichten uit het postgraduaat. Deze veranderingen hebben we in detail besproken onder punt 2.1 'Anna's NT2-aanpak'.

Naast de theoretische inzichten, zetten ook concrete materialen en voorbeelden die in het postgraduaat aangereikt worden, Anna aan om deze in haar eigen praktijk toe te passen. Een filmpje dat in het postgraduaat gebruikt werd, gebruikt Anna in haar les. Voorbeelden van buitenschoolse activiteiten die ze ziet in de postgraduaatlessen, doen haar nadenken over toepassingen in haar eigen klaspraktijk, en een aantal van deze activiteiten voert ze ook uit. Concrete toepassingen van een vraagleergesprek die in het postgraduaat aan bod komen, leiden ertoe dat Anna dit toepast in haar eigen praktijk. Maar ook praktische tips die ze van de opleider van het postgraduaat krijgt, probeert Anna in haar les toe te passen.

Maar hij (opleider postgraduaat) heeft met ook nog een paar praktische tips gegeven [...] die dat ik nu ondertussen al wel gebruik. (int. 3)

Al deze zaken, of het nu concrete tips zijn of nieuwe inzichten, hebben Anna niet alleen geïnspireerd. Het heeft ook een sterk motiverende en enthousiasmerende invloed gehad op haar als leerkracht.

Bijna elke vrijdag dat ik dan terugreed met de trein dan belde ik meestal nadien met X (adjunct NT2) en dan zei: "Goh, ik zeg: 'Ik heb weer keiveel interessante dingen geleerd' en dan deed ik zo heel de uitleg van en dan was ik ik weet niet hoe enthousiast. (int. 4)

En in 't weekend ben ik dan zo echt aan mijn lessen aan het prutsen hé. Waar dat ik al ideeën in de les opschrijf en die dan in 't weekend verder uitwerk. Dus dat is echt wel zo, dat heeft zo wel wat vuur in mij ontstoken. (int. 2)

Dat enthousiasme is er ook om in de toekomst verder aan de slag te gaan met de input vanuit het postgraduaat. Anna vertelt dat ze heel veel zaken heeft opgeschreven die ze het volgende schooljaar verder wil uitwerken en opnemen.

Ik heb zo nu ook ideeën dat ik opschrijf hé. Dus bij elk thema hou ik altijd mijn lesvoorbereiding bij en als ik dan al ideeën heb van: 'Oh dat moet ik volgend semester anders doen,' schrijf ik dat ook op. (int. 3)

Het betreft ook hier zowel heel concrete activiteiten of lesmateriaal dat ze wil uitproberen als meer theoretische input die ze wil toepassen of waar ze zelf nog wil in groeien, zoals werkvormen of differentiatie.

[...] heb ik zoiets van daar ga ik nu volgend jaar, ik ga dat blad af en toe eens naast mij leggen en op die handleiding staat ook iets over didactische werkvormen en daar wordt dan ook het een en ander in uitgelegd, om dat af en toe wel eens door te nemen. (int. 4)

Ik heb de cd-rom nog eens bekijken, want ik grijp daar heel vaak naar deel 10 en deel 11 over differentiatie, omdat dat iets is waar ik zelf nog veel in wil groeien. (mondeling examen)

Nieuwe inzichten en ideeën die inspirerend werken voor Anna komen niet alleen van het postgraduaat. In de contacten met Anna komen ook verschillende andere navormingen aan bod die Anna aangezet hebben om bepaalde zaken anders te bekijken of aan te pakken. In het eerste interview linkt ze een aantal inzichten aan bepaalde navormingen. Bijvoorbeeld een vorming die haar meer inzicht verschaftte over hoe grammatica en woordenschat verworven worden. Wat hierbij moet aangestipt worden is, dat ze in het eerste interview vertelt over inzichten die ze meekrijgt uit een vroegere navorming, zoals het belang van x aantal keren een woord aanreiken, en waarvan ze dan later vertelt dat ze dat inzicht verworven heeft door de input van het postgraduaat. We gaven ook al aan bij Anna's NT2-aanpak (2.1) dat ze over grammatica ook al meende dat dat iets is dat geleidelijk aan komt. Ook deze opvatting nam ze mee uit een navorming zo vertelt ze in het eerste interview. Later vertelt ze dat dat inzicht er gekomen is door het postgraduaat. Anna vertelt daarnaast ook over concreet materiaal dat ze meenam uit vormingen, zoals een portfolio met taken vanuit een vorming over Freinet.

In de contacten tijdens het postgraduaatjaar vertelt Anna ook over andere vormingen en vertelt ze over hoe ze inzichten uit verschillende navormingen combineert.

Vanuit de dingen dat ik geleerd had, heb ik daar iets helemaal nieuws in gestoken, allé een combinatie van wat dat ik geleerd had in 't postgraduaat en die storytelling-cursus, navorming, heb ik dat zo wat allemaal bij mekaar gepakt. (int. 3)

Het is voor Anna ook niet altijd helder wat van waar komt.

Ik heb dan ook een oefening gemaakt over, maar dat was eerder op, denk ik, workshop storytelling, maar dat zal wel ook gekoppeld zijn aan wat ik dan leer in het postgraduaat. (int. 4)

De samenhang tussen het postgraduaat en andere vormingen is er voor Anna ook in die zin dat het postgraduaat aansluit bij wat ze al elders opgepikt heeft.

[...] naar een trefdag geweest om over die rollen al na te denken en we zijn daar mee begonnen. Dus ik zat al op die denkpiste voor dat ik aan het postgraduaat begon, maar het postgraduaat sloot daar heel nauw bij aan. (int. 4)

2.4.2 Inspirerende personen

Wanneer Anna spreekt over inspirerende personen, zijn twee ervan personen die een vorming gegeven hebben die zij heeft bijgewoond. Deze twee personen zijn voor Anna inspirerend omwille van het concrete materiaal dat ze in de vormingen aanreikten.

Zij werkt ook nog iets met grammatica, zo met die werkwoordsvormen en dan heeft ze ook nog een blad met vragen [...] en dan daar ook met foto's combineren [...] en dan moeten ze daar een vraag bij maken. En dat heeft mij wel geïnspireerd. (int. 1)

Tijdens het postgraduaatjaar is er één persoon geweest naar wie ze echt opkeek, een OKAN-leerkracht waarbij ze stage heeft gelopen. Haar manier van lesgeven is voor Anna een voorbeeld.

Zo wil ik echt, allé als ik zo oud ben als haar, wil echt zo, of nu, zo wil ik echt lesgeven. Dat leek niet alsof die aan het lesgeven was, maar toch voelde dat die heel veel aan het leren waren, die studenten. Plus die was ook best wel streng. (int. 4)

Haar lesgeven vindt Anna geweldig en het feit dat die jongeren zoveel leren. Daar gaat ze nog verder op in.

Ik denk dat die zo een goeie intuïtieve antenne heeft van wat werkt en wat werkt niet, van wat die jongeren nodig hebben en inspireren [...] het lijkt niet alsof dat die zo keihard aan 't werken zijn, maar die pikken wel heel veel op. (int. 4)

Ook in haar manier van het duidelijk stellen van grenzen, kan Anna zich vinden. Het kwam reeds aan bod in het deel 'Wie is de leerkracht Anna' (2.2.1) dat Anna zichzelf ook een leerkracht vindt die grenzen afbakent. Ze herkent zichzelf dan ook in deze leerkracht. Dat alles maakt dat deze leerkracht een groot voorbeeld is voor Anna. Ze zegt dit ook letterlijk wanneer we haar vragen naar wat aanleidingen tot verandering zijn geweest: 'Grote voorbeeld, docente X (naam van de OKAN-leerkracht) op OKAN, helemaal!' (verslag 2).

Tenslotte vermeldt Anna ook nog andere studenten uit het postgraduaat als inspirerende personen. Door hen heeft Anna nieuwe ideeën opgepikt: 'Om daar dan meer vanuit die taaltaken aan de slag te gaan, of daar anders mee aan de slag te gaan' (int. 4). Zij doet haar ook nadenken over een andere manier van aanpak.

Dat laatste koppelt Anna ook aan het feit dat er samengewerkt wordt tussen de studenten. We komen hierop terug in het laatste punt (2.4.8).

2.4.3 Cursisten

In het voorgaande punt is al duidelijk gebleken dat het leren van cursisten voor Anna belangrijk is. Het feit dat cursisten zaken oppikken en veel aan het leren zijn, is voor Anna een reden waarom ze opkijkt naar de aanpak van de leerkracht uit OKAN. Ook wat betreft haar eigen praktijk, is de succeservaring voor de cursisten, met name dat ze iets leren, een belangrijke stimulerende factor voor Anna. Als Anna merkt dat haar cursisten zaken oppikken, is dat voor haar een argument voor uitvoering van bepaalde activiteiten in haar klas. Het gaat dan over nieuwe zaken die ze uitprobeert tijdens het postgraduaatjaar. Zo koppelt ze bijvoorbeeld het succes van buitenschoolse activiteiten aan de betere prestaties van haar cursisten.

Ik zie dat dat werkt en dat was ongelooflijk, want als ik datzelfde kwartierke in de klas doe, dan zit dat daar zo goed niet in, wat dat me ook elke keer opviel, is dat ze dan buiten al spontaan zelf elementen gaan toevoegen [...] tegen dat wij terug in de klas zaten, zat dat daarin en dat zat daar de volgende les dan ook nog in. (mondeling examen)

Aan de andere kant zijn moeilijkheden van cursisten ook een reden voor Anna voor bepaalde activiteiten, zoals koorspreken of AB-oefeningen.

Ik heb dikwijls het gevoel, zonder niet te willen overschatten, dat die toch wel blij zijn met bepaalde kapstukken, dat ze zich daar zeker bij voelen. (mondeling examen)

Daarnaast geeft Anna ook aan dat het leren van cursisten een reden voor verandering is. Met betrekking tot het inspelen op wat cursisten zelf aangeven, zegt Anna: 'Ik deed dat vroeger al wel, maar nu nog meer omdat ik dan gehoord heb en soms ook wellicht ondervind dat dat nog meer beklijft bij hen' (int. 4). Of het succes dat ze ervaart bij buitenschoolse activiteiten, zet haar aan om dat terug te hernemen. Ook in de 'negatieve' zin gaat dit op voor Anna. Het feit dat ze cursisten met zaken ziet worstelen, zoals met grammaticale constructies, leidt ertoe dat ze hieruit haar conclusies trekt.

En na zoveel keren niveau x (startniveau) wist ik van: "Ja, als ik die nu een keer 'omdat' laat inoefenen of twintig keer, d'er zijn studenten die het na drie keer hebben [...] en er zijn studenten die het drie keer niet hebben en die hebben het meestal na twintig keer nog altijd niet." (int. 4)

Ook de verhalen van cursisten zijn voor Anna één van de aanleidingen geweest die haar meer bewust maakte van 'hun vele mogelijke obstakels en de (vooral in het

begin) andere bril die zij ophebben bij onderwijs, leren, onze cultuur, etc. maar ook hun gemoedstoestand' (verslag 2).

2.4.4 Nieuwe dingen uitproberen

In het veranderingsproces van Anna speelt het uitproberen van nieuwe dingen ook een rol. Anna probeert allerlei nieuwe dingen uit tijdens het postgraduaatjaar. Ze doet dit door nieuwe inzichten die ze krijgt in de loop van het schooljaar in de praktijk uit te proberen. Ze gaat actief aan de slag met zaken die ze oppikt, uit een vorming die ze tijdens het postgraduaatjaar heeft gevolgd en uit het postgraduaat zelf. Een informatiekloof oefening die ze meeneemt uit het postgraduaat past ze toe op een thema dat ze op dat moment behandelt in de klas of inzicht in de functie en het belang van buitenschoolse activiteiten zet haar aan om haar cursisten mee naar buiten te nemen. We bespraken dit reeds onder de eerste factor van verandering 'Nieuwe inzichten en nieuwe ideeën'. Voor Anna liggen het aanbod van nieuwe inzichten en deze uitproberen in één lijn en is de combinatie belangrijk.

Bewustwording tijdens vooral de lessen (en stage) postgraduaat [...] en daarna meteen kunnen toetsen aan de lespraktijk. (verslag 2)

Er zijn zaken die ik nu al met mondjesmaat heb toegepast in mijn lessen, omdat ik de luxe heb tegelijk het postgraduaat én les te geven. (verslag 1)

Het uitproberen of in de praktijk brengen van nieuwe inzichten geeft ook op zijn beurt aanleiding tot veranderingen. Eerst en vooral zet Anna de zaken die ze eerst uitprobeert daarna verder in haar praktijk. Ze neemt haar cursisten meer mee naar buiten of herneemt het aanreiken van woordenschat over thema's heen. Dat hangt ook nauw samen met de veranderingen die Anna ervaart bij haar cursisten. Tijdens het uitproberen van die zaken ervaart Anna een effect bij haar cursisten: 'dat zat daar veel sneller en beter in dan dat ik dat in de klas gewoon ja dat d'er probeer in te slijten' (int. 2) of 'dat dat toch wel d'er toe bijdraagt dat die leerstof goed doordringt' (int. 3). Anna vindt in het algemeen dat haar lessen door het uitproberen van nieuwe zaken verbeterd zijn.

Er is wel een meerwaarde in sommige lessen. (int. 3)

Ik vind mijn eigen lessen nu wel een heel pak beter. (int. 4)

Deze succeservaringen zijn voor Anna ook een reden om die zaken, zoals buitenschoolse activiteiten of inspelen op behoeften van cursisten, nog meer te willen opnemen in haar lessen. Dit bespraken we reeds onder het punt 'Haar werkpunten en wensen' (2.2.2.3).

Anna experimenteert in haar eigen lessen met nieuwe zaken, maar ook het postgraduaat zelf geeft haar de mogelijkheid om dingen uit te proberen, wat ook tot verandering leidt. Het betreft zowel de stage als de lessen zelf. Voor de stage heeft ze zelf materiaal moeten maken, iets wat voor haar de eerste keer was en waardoor ze meer gaat reflecteren, wat op zijn beurt dan weer bijdraagt tot meer bewustzijn.

Dat (materiaal) heb ik zelf nooit echt gemaakt en nu heb ik dat bij OKAN wel zelf moeten maken en dat was eigenlijk het moeilijkste, maar door daar dan over te reflecteren, ben ik mij nu wel bewuster van wat dat soms de doelstellingen zijn bij een taaltaak in de cursus dat ik zelf geef. (int. 4)

Het voorbereiden van de stage doet haar ook grijpen naar input die ze gekregen heeft in de lessen, wat haar het gevoel geeft dat ze bijleert.

[...] en mijn stage bij OKAN voor te bereiden, heb ik die cd-rom nog eens over differentiatie bekeken omdat dat allemaal zoiets is van: 'Hoe kan ik nog beter differentiëren?' Dus dat vind ik dat ik ook geleerd heb. (int. 4)

Tijdens de stage is Anna echter ook op moeilijkheden gestuit, wat haar ook weer bepaalde inzichten heeft opgeleverd. Eén van haar stages liep niet zo vlot – ‘dan heb ik de bal ook zo een beetje misgeslagen soms bij OKAN’ (int. 4) – en dat linkt ze aan het feit dat ze als leerkracht toch vastzit in een bepaald patroon en niet altijd weet hoe ze iets op een andere manier kan aanpakken. Ook het maken van uitgewerkte lesvoorbereidingen voor haar stage en de wens om zich daar dan zo goed mogelijk aan te houden, deden haar ervaren en inzien dat ze haar naturel wat verloren en dat ze toch wat meer haar buikgevoel moest blijven volgen.

Nu had ik echt zo van die heel uitgewerkt lesvoorbereidingen gemaakt en ik wou me daar dan zo goed mogelijk aan houden. En zo minder mijnen naturel, mijn buikgevoel gevolgd [...] terwijl dat dat niet had gehoeven [...] Dus de twee andere lessen heb ik dat net iets, iets wat meer losgelaten. (int. 3)

In het algemeen geeft Anna aan dat ze door de stage ervaren heeft ‘hoe het wel moet, maar ook hoe het niet moet!’ (verslag 2).

De lessen van het postgraduaat zelf hebben Anna ook veel kansen gegeven om heel concreet aan de slag te gaan met materiaal en dat heeft ook tot bepaalde inzichten geleid. Door bijvoorbeeld oefeningen die vanuit een verschillende aanpak zijn opgezet (woordjes ontleden versus de praktische taak tot een goed einde brengen) te evalueren, komt Anna tot het besef dat ze minder vanuit het ‘schoolse - zo van: we gaan eerst de woordjes verklaren -’ (int. 4) wil vertrekken en meer vanuit de taak. Of door zelf met het behoeftegericht materiaal aan de slag te kunnen gaan tijdens de les, ziet Anna in hoe dat kan werken voor de cursisten.

Het feit dat we daar dan ook effectief mee aan de slag gingen, had voor mij zo, ik heel vaak een aha-erlebnis, zo van: 'Ah kan je dat zo aanpakken, werkt dat zo of kan je die dingen daar allemaal mee doen.' (int. 2)

2.4.5 Bevestiging en zelfvertrouwen

De zaken die ik nu heb veranderd, zijn vooral dingen waar ik al mee bezig was tijdens de lespraktijk, of ideeën die zich al hadden gevormd in mijn hoofd en die ik nu daadwerkelijk heb uitgevoerd of verbeterd. (verslag 1)

Dit citaat illustreert hoe Anna door bevestiging tot veranderingen in haar lespraktijk is gekomen. Dat ervaart ze met betrekking op grammatica, woordenschat en op buitenschoolse activiteiten. Ze had reeds ervaren dat cursisten bepaalde fouten blijven maken, bijvoorbeeld spreken in infinitieven, en dat expliciete en aparte grammatica-oefeningen daar niet veel aan veranderen. Het postgraduaat heeft haar bevestigd in wat ze reeds aanvoelde en heeft haar hiervoor wetenschappelijke onderbouwing gegeven. Ze laat die expliciete grammaticalesen meer los en gaat meer in 'tegen de oefeningen en principes uit de gebruikte handboeken of van bepaalde collega's docenten op school' (verslag 1). Het doet haar ook inzien dat het 'inderdaad niet abnormaal is dat [...] die langer in infinitieven spreken, dat dat maar een zoveelste stap is in het proces' (int. 2). Ook wat betreft woordenschat, met name het aanreiken en herhalen van woorden over thema's heen, is haar buikgevoel bevestigd. Anna vertelt dat ze dat dan ook in haar praktijk meeneemt. Wat betreft buitenschoolse activiteiten was Anna altijd wel overtuigd van de meerwaarde, maar ze liet die gemakkelijk achterwege ten voordele van andere zaken. Door in het postgraduaat nog eens te horen over het belang ervan is ze 'meteen aan de slag gegaan met korte extra-murossen te organiseren' (verslag 1).

Bevestiging heeft ook een invloed op opvattingen van Anna. Haar mening over fouten maken als stap in het leerproces, zoals in vorige paragraaf vermeld is, is daar een voorbeeld van. Ook de bevestiging van het belang van behoeftegericht werken, doen Anna nog meer inzien dat het noodzakelijk is om hierop in te zetten. Verder heeft bevestiging over bovenstaande zaken er ook voor gezorgd dat Anna gerustgesteld is over haar andere aanpak van zaken zoals, zoals grammatica.

Een opluchting van 'Awel, ik ben echt wel goed bezig, dat is inderdaad niet nodig dat ik dat 24 keer laat opschrijven of weet ik veel wat.' (int. 4)

Daarnaast heeft Anna meer zelfvertrouwen gekregen door het postgraduaat te volgen. Dat zelfvertrouwen heeft haar 'identiteit als lesgever enorm versterkt' en leidt ertoe dat ze zich minder geremd voelt om bepaalde zaken aan te kaarten bij haar collega's.

Nu zwijg ik niet meer ☺, ik voel me daarin sterker. (verslag 2)

Die toegenomen zelfzekerheid leidt er ook toe dat ze zichzelf als leerkracht op een positieve manier beoordeelt.

Ja, ik ben toch wel goed bezig en ik denk ook wel dat ik mijn cursisten ook de dingen bijbreng die dat ze ook nodig hebben. (int. 2)

2.4.6 Reflectie

Anna vertelt dat reflectie ook een factor is die verandering teweeg gebracht heeft. Het kwam hoger al aan bod, maar Anna geeft aan dat inzicht in het ‘waarom’ van praktijken, helpt in de toepassing ervan. Reflectie over waarom bepaalde zaken werken of niet werken zorgen er volgens Anna mee voor dat zaken gemakkelijker opgenomen worden in de klaspraktijk. Daarnaast zorgt reflectie voor een beter inzicht en een sterker bewustzijn.

Maar door daar dan over te reflecteren, ben ik mij nu wel bewuster van wat dat soms de doelstellingen zijn bij een taaltaak in de cursus dat ik zelf geef. (int. 4)

Kritische vragen en feedback, die reflectie uitlokken, worden door Anna ook geapprecieerd – ‘dat was een heel goede opmerking, de evaluatie dat ik kreeg van X (opleider postgraduaat) van: ‘Waar blijft de taak?’ (int. 4) – en zijn voor haar een aanleiding tot verandering.

Joke: *Welke ervaringen, momenten of input hebben aanleiding gegeven tot die verandering?*

Anna: *Feedback van x (opleider postgraduaat), helemaal! Enthousiasme van Joke én het feit dat ze me een enorme mogelijkheid tot zelfreflectie bood, helemaal!* (verslag 2)

2.4.7 Meer ervaring

Anna vindt het feit dat ze veel geleerd heeft tijdens het postgraduaatjaar ook samenhangt met haar ervaring in het NT2-veld. De input en de voorbeelden die ze onder meer krijgt tijdens het postgraduaat kan ze immers zo onmiddellijk plaatsen en spiegelen aan zaken die ze zelf al meegemaakt heeft in haar klaspraktijk.

Ik denk dat ik ook heel veel geleerd heb omdat ik al ervaring heb, dat ik zoiets had van ‘ah ja’ of zo van ‘ah zo zit dat, daardoor komt dat [...] of dat ik zo voorbeelden kan ophalen van: ‘oh ja, ik dat dat eens gehad dan.’ (int. 4)

Dat ervaring een rol speelt in verandering komt ook al aan bod in het eerste interview. We vermeldde reeds dat Anna’s grammatica-aanpak ook al vóór het postgraduaatjaar geëvolueerd was in de loop van haar jaren als NT2-lesgever. Dat ze die grammatica wat lossier kon laten, heeft voor Anna ook te maken met

ervaring. Grammatica-lessen gaven haar als beginnende lesgever houvast. Door meer ervaring heeft ze die houvast minder nodig.

Ik denk dat ik dat vooral als docent ook nodig had voor mijn eigen houvast. En omdat ik nu ervarener ben dat ik zelf minder nodig heb [...] die structuur om op het bord te schrijven, omdat ook te kunnen aanreiken. (int. 1)

2.4.8 Samenwerking met anderen

De laatste factor die een invloed heeft gehad op de veranderingen van Anna, is de uitwisseling met anderen, en meer bepaald met haar medestudenten uit het postgraduaat. Met hen van ideeën te wisselen en suggesties van anderen om het misschien beter op een andere manier aan te pakken, zijn een verrijking voor Anna. Ze beseft namelijk zo dat ze toch ‘vastzit in een bepaald patroon’ (int. 4) en dat ze soms ‘de bal ook zo een beetje misgeslagen’ (int. 4) heeft tijdens haar stage. Daarnaast doet de uitwisseling met andere cursisten Anna ook ten volle beseffen dat ze in een heel goed centrum lesgeeft en dat de problemen in andere centra ‘dikwijls nog groter of meer of hardnekkiger’ (int. 4) zijn.

3

NORAH IN BEWEGING

Norah is sinds 2007 NT2-leerkracht en al die tijd bij hetzelfde centrum. Ze heeft in verschillende niveaus lesgegeven. Op het moment van het onderzoek is ze naast lesgever ook deeltijds coördinator. Norah heeft eerst enkele jaren lesgegeven in het secundair onderwijs vooraleer ze NT2-lesgever werd. Ze heeft een diploma van master in de linguïstiek en van de specifieke lerarenopleiding.

Hoewel Norah aangeeft dat ze sinds het begin van haar NT2-carrière probeert om zich 'in te werken via nascholingen en literatuur (handboeken, didactische werken, tijdschriftartikels uit Les)' (intakeformulier), laat ze tegelijk weten dat ze 'theoretische bagage mist' (intakeformulier). Ze wil starten met het postgraduaat om antwoorden te bieden op vragen in verband met 'omgaan met de heterogeniteit binnen de klasgroepen, het belang van vormcorrectheid, evaluatie en doorstroom' (intakeformulier).

3.1 Norah's NT2-aanpak

Vooraleer in te gaan op de specifieke onderdelen van Norah's NT2-aanpak, willen we eerst weergeven wat Norah gelooft met betrekking tot NT2 in het algemeen en met betrekking tot taalverwerving in het bijzonder.

Voor Norah is er een 'fundamentele verschuiving' (verslag 2) in haar visie op NT2-onderwijs gebeurd tijdens het postgraduaatjaar

Waar ik vroeger vooral vertrok vanuit 'taal', bekijk ik dit nu veeleer als een bouwsteen tot 'communicatie'. Het gaat over contact maken, problemen oplossen, informatie geven en begrijpen, emoties en gevoeligheden verwoorden, deel uitmaken van de maatschappij op verschillende vlakken. De taal is hierbij van cruciaal belang, maar ze moet vaak en zo snel mogelijk ingeschakeld worden in bovengenoemde zaken. (verslag 2)

Norah geeft aan dat die gedachten vroeger al wel sluimerde, maar pas in de loop van het postgraduaatjaar is die 'wijziging in mindset' (verslag 2) er gekomen. De factoren die daartoe hebben bijgedragen, komen in 3.4 'Factoren van verandering' verder aan bod.

Het bovenstaande betekent voor Norah niet dat communicatie niet belangrijk zou zijn. Integendeel. Norah geeft reeds van bij de start van het postgraduaatjaar aan dat het communicatieve belangrijk is en dat het in NT2 moet gaan over zaken die relevant zijn voor de cursisten in het dagelijkse leven.

Ik denk dat dat spreken, dat dat communicatieve heel belangrijk is [...] als je kijkt voor wat een cursist Nederlands nodig heeft. (int. 1)

In dezelfde lijn ligt Norah's opvatting dat je Nederlands het beste al doende leert en dat cursisten door participatie, in een opleiding of job bijvoorbeeld, het beste dat Nederlands leren dat ze nodig hebben.

Maar echt het Nederlands leren, dat leren ze eigenlijk van het te gebruiken. [...] Allé, de beste manier om Nederlands te leren, is een opleiding volgen in het Nederlands, is werken, is participeren en voor weinigen werkt het omgekeerd. Natuurlijk moeten ze een basis hebben van Nederlands om iets of wat een start te hebben. (int. 1)

Een ander aspect waarvan Norah al wel aanvoelde dat het zo was, maar het pas ten volle tijdens het postgraduaatjaar beseftte, is het grillige verloop van taalverwerving.

[...] dat bijvoorbeeld mensen bepaalde structuren [...] dat dat pas gaandeweg verworven wordt. [...] Wat dat ik al eigenlijk al een beetje wat aanvoelde [...] dat bepaalde dingen helemaal niet op die manier verworven worden als je zou willen, namelijk van slecht naar goed. (int. 2)

Norah merkte of voelde dus al van bij de start van het postgraduaatjaar aan dat je als NT2-lesgever cursisten moet leren communiceren en dat je als NT2-leerkracht graag controle wil hebben over wat cursisten leren, zoals bepaalde structuren of woordenschat. Het zorgt ervoor dat ze zoekende is naar hoe ze dat moet vertalen in haar NT2-praktijk. Ze worstelt hierbij sterk met de plaats van woordenschat, grammatica en aandacht voor vaardigheden in haar lessen.

Ik vraag me af als je alleen maar spreken zou geven, zouden ze dan met een zes uur cursus per week, zouden ze dan beter kunnen spreken? [...] dat wij misschien te snel de overgang maken tussen: 'ik geef de woordenschat in de klas en dan moeten ze dat in hun vaardigheid kunnen gebruiken' [...] En dan val je terug op die woordenschat want ja dat kan je ten eerste aanreiken, dat kan je oefenen in de klas en dat kan je netjes evalueren [...] Ja, maar uw cursisten hebben niet geleerd wat ze moesten leren: beter luisteren. (int. 1)

Ze stelt zich ook vragen over haar aanpak van bepaalde dingen, of die wel rendeert.

Elk jaar heb ik wel een paar keer in het jaar zo een dip. Dat ik denk eigenlijk van die gefabriceerde spreekoefeningen in de klas: wat houden ze daarvan? (int. 1)

In de loop van het postgraduaatjaar, vindt Norah wel antwoorden op hoe ze haar NT2-praktijk zo vorm kan geven dat er ingezet wordt op behoeften van cursisten en op communicatieve zelfredzaamheid. In wat volgt zoomen we in op de verschillende aspecten van Norah's klaspraktijk.

3.1.1 Vaardigheden en elementgerichte aanpak

Wat betreft de aandacht die Norah geeft aan de verschillende vaardigheden, is er een onderscheid tussen haar verlengd en gewoon traject.

In mijn verlengd probeer ik heel veel aandacht te besteden aan spreken en luisteren. Schrijven en lezen is daar weinig en schrijven, dat is dan als ondersteunende vaardigheid. [...] En in mijn gewoon, daar probeer ik altijd als ik mijn agenda maak, zo wat te kijken van: kan ik zo ergens min of meer de vier vaardigheden aan bod laten komen? Daar merk je wel dat dat spreken soms wat verdwijnt, in dat gewoon traject. (int. 1)

De reden voor Norah om weinig aandacht te besteden aan schrijven in het verlengde traject heeft te maken met de behoeften van de cursisten: 'Als je kijkt voor wat een cursist Nederlands nodig heeft, zijn er bitter weinig cursisten die schriftelijk Nederlands nodig hebben' (int. 1). Ze wil schrijven nog af en toe aan bod laten komen, maar enkel voor de dingen die de cursisten echt nodig hebben, 'bijvoorbeeld als ze ziek zijn, als ze niet naar de les moeten komen, moeten ze mij altijd een sms sturen en ik kijk ook met hen samen naar die sms of dat goed geschreven is' (int. 1). Eigenlijk vindt Norah ook dat schrijven minder relevant is in het gewone traject, maar daar doet ze wel nog zaken als een klachtenbrief schrijven, of een brief. Ze stelt zich hierbij wel de vraag in hoeverre cursisten dit in het echte leven (moeten) doen (zie ook bij 3.1.3 'Functionele en realistische taken'). Het is wel opmerkelijk dat Norah in haar examenles voor het postgraduaat wel kiest om aan schrijfvaardigheid te werken waarbij ze cursisten een brief laat schrijven aan een andere groep om elkaar te ontmoeten (zie ook verder bij 'Functionele en realistische taken').

Norah's benadering van schrijfvaardigheid is door de tijd heen veranderd. Het is een verandering die al vóór het postgraduaatjaar plaats vond. Ze vindt dat het schrijven 'tegenwoordig veel meer een ondersteunende functie [heeft] om bepaalde dingen in te oefenen, omdat veel mensen hebben nood aan dat visuele ook' (int. 1). Het feit dat er veel aandacht besteed wordt aan schrijven, en vroeger ook door haarzelf, wijdt Norah aan de eigen ervaringen als student en aan het gemak ervan in de klas.

Wij zijn zelf nog misschien opgegroeid of wij hebben zelf nog een onderwijs gedaan misschien dat heel gericht was op dat schrijven. Ook omdat, ik moet

dat eerlijk toegeven, dat is leuk in de klas hé: schrijven. Ze werken allemaal apart, ze doen wat ze kunnen, jij kan het achteraf bekijken op uw gemak. Terwijl bij spreken: iemand is bezig, ondertussen zijn er anderen die dan het gevoel hebben van 'wat zitten wij hier te doen?' (int. 1)

Wat betreft de receptieve vaardigheden, luisteren en lezen, spreekt Norah twijfels uit over de aanpak hiervan in het centrum. Deze aanpak focust voor haar teveel op een vast stramien van 'gericht luisteren om een vijftal vragen in te vullen (meestal juist-fout)' (verslag 2) en veel te weinig 'het oefenen van globaal luisteren. We dwingen onze cursisten teveel om bepaalde details te begrijpen' (verslag 2). Voor Norah is er veel meer luistertraining nodig waarbij cursisten strategieën leren, zodat ze kunnen communiceren met anderen in de echte wereld buiten de klas. Dat is zeker niets nieuws tijdens het postgraduaatjaar. Ze sprak er reeds over in het eerste interview.

Terwijl er te weinig oefeningen ook zijn zo van: luister eens naar dit, luister een naar het artikel van Karrewiet, wat gebeurt er nu eigenlijk? [...] bij luistervaardigheid dan de kern van de zaak van de zaak kan snappen, waarover het gaat, die iets kan volgen, die als hij iets moet doen die dat toch kan doen aan de hand van die luistervaardigheid [...] aanvaardend dat hij vijftig procent van de tekst misschien niet verstaat, maar toch het belang kan snappen. (int. 1)

Ook op het einde van het postgraduaatjaar komt het belang van inzetten op strategieën opnieuw naar boven:

Veel meer gericht op de zelfredzaamheid van de cursisten. Wij gaan altijd uit van het feit dat cursisten studeren zoals wij studeren en dat is niet zo. Dus veel meer inzetten op hun leerstrategieën. [...] Ze (cursisten) komen dan in die hogere niveaus en zijn alleen maar gewoon van te luisteren met op voorhand een aantal vragen in hun hoofd [...] Dus een veel natuurlijker leeshouding aanleren, ook leren omgaan met het feit dat je niet alles kunt begrijpen, wat dat nog veel te veel tot paniek leidt bij veel cursisten: 'ik begrijp niet alles van de luistertekst en leestekst.' En daar ook mee leren omgaan. (int. 4)

Uit het voorgaande blijkt dat Norah het leren communiceren, receptief en productief, als het doel van haar NT2-aanpak ziet. Dit kwam ook al ter sprake in de inleiding bij Norah's opvattingen over NT2-onderwijs in het algemeen. Hoe ze hierbinnen dan moet werken aan grammatica en woordenschat is voor Norah bij aanvang van het postgraduaatjaar niet helemaal helder. Ze worstelt hiermee vooral binnen het gewone traject. In het verlengd komt grammatica impliciet aan bod: 'ze (de cursisten) spreken over de dokter bijvoorbeeld, dat is dan in het perfectum, dat komt dan aan bod' (int. 1). In het gewone traject is er wel een sterke focus op grammatica en woordenschat. De lessen worden opgedeeld waarbij er steeds een

apart onderdeel met grammatica- en/of woordenschattoefeningen is. Voor Norah voelt dat niet goed aan.

Ik zou het wel op een andere manier willen doen [...] Zoals het nu werkt, vind ik dat het niet zo goed werkt in de klas. (int. 1)

Norah is dus bij het begin van het postgraduaatjaar zoekende naar hoe het anders zou kunnen. De aanpak zoals in het verlengde traject, impliciet, ziet ze op dat moment niet als de wenselijke aanpak: 'niet zo los als in het verlengd' (int. 1), en ook niet direct haalbaar. Dat heeft enerzijds te maken met de cursus die gebruikt wordt en anderzijds met de wensen van haar cursisten. In het gewone traject is Norah sterk gebonden aan de cursus waarin die aparte en expliciete focus op grammatica en woordenschat zit (zie ook verder bij 3.3.2 'Externe factoren'). Volgens Norah zijn cursisten ook tevreden met een dergelijke aanpak: 'Dus er is geen één cursist die problemen maakt van saaie woordenschat. Ze hebben dat zo graag en op het examen zouden ze het liefst van al gewoon zo: 'Vul in 'want' of 'omdat'' (int. 1). Norah merkt ook dat haar cursisten het niet alleen graag doen, maar ook dat er ook 'oprecht vragen komen van 'hoe kan ik zinnen langer maken?' en dit en dat' (int. 1). Norah probeert al wel haar grammatica communicatiever aan te pakken, maar dan botst ze met haar cursisten en blijft ze vertwijfeld achter.

Ze (cursisten) vragen dan bijna zelf: 'Mogen we nu eens weer zo'n oefening doen, met invullen, met schrijven?' En dat zijn de lessen die ik niet zo goed vind. [...] Ik zie het nu in van mijn soort oefeningen [...] en zij denken van: 'Laat ons gerust, laat ons gewoon op ons gemak die invullen.' En dan, ja dat botst en ik heb dan het gevoel van, ja, ik weet het niet. (int. 1)

In de loop van het postgraduaatjaar verandert er wel één en ander voor Norah met betrekking tot haar aanpak van grammatica. Ze vertelt dat ze meer en meer is gaan twijfelen aan de manier van aanbrengen van grammatica.

Dat voelde ik ook wel aan, dat dat niet goed zat, maar nu besef ik dat nog maar eens, veel te meer hoe fout dat dat eigenlijk zit. (int. 2)

Daarnaast is 'ook het besef gegroeid dat grammatica-fouten, tot een bepaalde hoogte, eigenlijk geen invloed hebben op de communicatie' (verslag 2). Bovendien ziet ze ook meer in dat het kunnen van grammaticale zaken niet zomaar te dicteren en vast te zetten is.

Wij geven dan het perfectum in niveau 2 en het imperfectum in niveau 3 en wij gaan ervan uit dat ze dat dan kennen en dat is een afgesloten hoofdstuk [...] we veel meer moeten dingen meenemen en opbouwen en terugnemen en herhalen. (int. 4)

Dat alles heeft ook zijn weerslag op Norah's praktijk. In haar verkorte traject probeert ze aanvankelijk om 'grammatica een stuk communicatiever aan te pakken dan voorheen' (verslag 1). Dat doet ze door 'realistische situaties te bedenken waarin je bepaalde structuren zou gebruiken' en 'meer aandacht aan het mondeling inoefenen van bepaalde structuren' (verslag 1). Nog later in het postgraduaatjaar twijfelt ze toch ook hieraan en ziet ze een veel natuurlijker leerlijn als na te streven aanpak.

Misschien dat ik vroeger eerder bijvoorbeeld dacht van grammatica is ook belangrijk, zal het communicatiever aanbrengen, ik ga wel te + infinitief geven maar ik zal het met een spelletje doen en met spreken enzovoort. Maar nu heb ik zoiets van: waarom geef ik dat eigenlijk? Ik zit al een stapje verder denk ik. [...] terwijl ik dat nu anders zou meenemen, op een ander manier, dingen over boord zou gooien, op een natuurlijker manier [...] om een natuurlijker leerlijn te voorzien doorheen de cursussen of lessen. (int. 4)

Dat hangt uiteraard samen met haar opvatting over NT2 waarbij ze veel meer het belang van communicatie naar voren schuift en NT2 en taal als een bouwsteen beschouwt van die communicatie (zie de inleiding van "Norah's NT2-aanpak"). Norah geeft ook aan dat je als leerkracht je cursisten daarin moet 'opvoeden. Je moet dat als leerkracht goed opbouwen en dan op het einde beseffen ze dat wel en nu zijn er geen cursisten die nog vragen naar [grammatica]' (int. 4)

Het laatste aspect dat we in het kader van aandacht voor vaardigheden en elementen willen vermelden, is Norah's opvatting over uitspraak. Norah is er meer en meer van overtuigd dat het belangrijk is om hierop in te zetten. Dat vertelt ze in het laatste interview:

Uitspraak: ben ik ook gaan inzien dat dat eigenlijk heel belangrijk is [...] dat je daar veel meer zou moeten aan werken [...] Ik begin meer en meer te denken dat uitspraak eigenlijk dé, als je zou moeten een top maken, dat uitspraak of uitspraak aan vlotheid, dat het belangrijkste is hé. (int. 4)

Zoals reeds gezegd, vindt Norah dat het in NT2 moet gaan over communicatie. Ze gelooft op het einde van het postgraduaatjaar dat uitspraak hierbij de grootste struikelblok kan zijn, meer dan grammatica of woordenschat.

Eigenlijk als uw uitspraak slecht is, dan is er geen communicatie. Als uw grammatica slecht is, kan er nog altijd communicatie zijn, maar als uw woordenschat basis is dan verloopt de communicatie wat moeizamer, maar het lukt nog altijd. Maar als uw uitspraak scheef zit dan begrijpt niemand u. (int. 4)

3.1.2 Behoeften van cursisten

Bij de aanvang van het postgraduaatjaar vertelt Norah dat ze in haar aanpak rekening houdt met de behoeften van haar cursisten. Ze doet dit ‘met kleine ingrepen’ (int. 1) zoals ze zelf zegt. Norah zal in de les proberen in te gaan op iets waar de cursisten mee afkomen: een cursist zoekt een ander appartement of een andere cursist komt af met een invulformulier voor de gasmeter. Dit grijpt Norah dan aan om in de klas rond te werken.

X (naam cursist) komt bij mij in de klas: ‘Ik word uit mijn appartement gezet.’ Staat niet in mijn agenda (lachje). [...] ‘Ik zoek een appartement, ja moet een nieuwe studio hebben, mag geen sociale woning zijn, hier in X (plaatsnaam), onder de 500 euro.’ Heel die klas: ‘Wat?! Onder de 500 euro, dat ga je nooit vinden.’ Gelukkig is het ICT-lokaal tot mijn beschikking. Iedereen in de klas aan het werk gezet. [...] per twee laten zoeken: vind het meest geschikte voor X en kom dat dan voorstellen. (int. 1)

Een ander voorbeeld dat Norah geeft rond behoeftegericht werken, is cursisten bij een spreekoefening te laten kiezen waarover zij spreken.

Niet iedereen moet praten over zijn favoriete voetbal, ze mogen zelf iets kiezen, waarover ze willen spreken. (int. 1)

Behoeftegericht werken is dus niet iets nieuws voor Norah. Ze vertelt over twee personen (zie ook verder bij 3.4.2 ‘Inspirerende personen’) waarvan ze veel geleerd heeft over het afstemmen van de les op zaken die cursisten bezighouden. Maar ook door zelf te ervaren dat het niet afstemmen op behoeften van cursisten niet werkt, bracht haar ertoe om rekening te houden met de wensen en noden van cursisten.

De hele insteek van ‘behoeftegericht’ werken, had ik eigenlijk al ‘proefondervindelijk’ ontdekt. De aanpak van X (titel handboek) werkte niet bij dit soort cursisten (verlengd traject) en de leerkrachten vonden geen andere insteek en haakten af [...] Ik moest op dat moment dus wel nieuw materiaal maken. [...] door nauwe samenwerking met deze leerkracht ontstond een lesmethodiek die heel behoeftegericht was en vertrok vanuit concrete en persoonlijke situaties van de cursisten. (verslag 1)

Norah geeft echter in het begin van het postgraduaatjaar ook wel aan dat er nog werk aan de winkel is. Ten eerste vindt ze dat er nog te weinig aandacht is voor wat de behoeften werkelijk zijn.

Ik denk dat wij, wij als leerkrachten bedoel ik, te veel zelf proberen [...]: ‘Ja, dat zal interessant zijn voor hen.’ Terwijl dat we te weinig aan hen vragen: ‘Wat is interessant voor jullie?’ en dat daar een groot, soms een groot verschil is tussen wat wij vinden dat voor hen nuttig is en, of ja typisch: ‘De bijsluiter lezen. Ah,

dat is ik weet niet hoe interessant, het is toch belangrijk dat ze dat kunnen en dat verstaan.’ Ja maar, meestal, ik denk dat ze dat op een andere manier oplossen. Ik denk dat er nog nooit geen één een bijsluiter heeft gelezen omdat ik het in de klas met hen gedaan heb. Ze gaan het vragen aan iemand, ze gaan het vragen in de apotheek, aan de dokter vragen. (int. 1)

Ten tweede, meent ze dat ze behoeftegericht werken nog te weinig toepast in haar lessen, zeker in haar reguliere groepen.

Ik vind het interessant omdat het inderdaad helpt om zo wat beter in te schatten: waar zit die en waarom wil die Nederlands leren [...] maar het is nog niet zo dat [...] het weerslag heeft op mijn lessen. (int. 1)

In de loop van het postgraduaatjaar ziet Norah een verandering met betrekking tot behoeftegericht werken. Ze gaat op zoek naar ‘extra manier om dat behoeftegericht extra in te zetten’ (int. 2). Ze past ‘maathoekenwerk (zoals doos op rollen, maar dan zelfgemaakte taken)’ (verslag 2) toe. Ze vertelt ook: ‘Ik ben veel meer gaan nadenken over hoe ik mijn cursisten kan motiveren. Dit kan zijn door behoeftegerichter te werken,’ (verslag 2) en ‘In het algemeen denk in nu veel meer vanuit de cursist’ (verslag 1). Op het einde van het jaar blijft ze wel bij haar mening dat lesgevers zich nog meer moeten richten op wat hun cursisten wensen.

Dat wij niet nadenken van: wat is die man of die vrouw daar nu mee. Dat we veel meer moeten luisteren naar onze cursisten en veel meer stilstaan bij: hoe kunnen we hen helpen? Veel meer dan na te denken dat wijzelf als leerkrachten wel goed weten wat zij moeten doen. (int. 4)

Waar Norah vooral mee worstelt met betrekking tot behoeftegericht werken, is de spreidstand tussen enerzijds het inspelen op individuele behoeften van cursisten en anderzijds het betrekken van de hele klasgroep. Norah stelt zich de vraag als ze cursisten alleen of in groep laat werken rond iets wat zij interessant vinden, wat ze dan met de overige cursisten moet aanvangen.

Iemand kwam met een medische fiche om in te vullen voor dat kind [...] dan heb ik wel gezegd: ‘Wie heeft er allemaal kinderen? Gaan jullie nu samenzitten en bekijk die brief.’ Maar ik dacht: ‘Wat moet ik ondertussen met die rest?’ (int. 1)

Hoewel bovenstaand voorbeeld illustreert dat Norah haar cursisten wel al eens opgesplitst heeft naar behoeften, geeft ze tegelijk wel aan dat haar aan dat ze zaken die cursisten aanbrengen vooral klassikaal opneemt.

Bijvoorbeeld de cursist die vraagt van die ecocheques, op dat moment is dat voor haar belangrijk, maar ik doe het wel klassikaal. Ik kan niet zeggen: ‘Ik ga nu alle cursisten die ecocheques hebben samen zetten.’ Ik zie dat gewoon niet haalbaar. (int. 1)

Ze zal hierbij de focus leggen op onderwerpen die voor de hele klas relevant zijn.

En dan probeer ik zo de dingen waar ze zelf mee afkomen, waarvan dat ik nog altijd, ja, de klassikale waarde wat van zie. Als er iemand komt met zijn belastingbrief die hij niet begrijpt dan, daar kan ik in de klas niks mee doen.

(int. 1)

Norah geeft een aantal redenen waarom ze een meer doorgedreven behoeftegerichte aanpak (individueel of in kleine groepen) niet doet. Ze ziet hierbij op niveau van de cursisten een aantal redenen: cursisten die niet weten wat ze moeten doen, die niet in staat zijn om individueel te werken omdat ze te veel ondersteuning qua woordenschat nodig hebben of die willen doen wat de andere groep of cursist doet.

Die andere groep is dan bezig met een andere taalkaak veronderstel ik, bijvoorbeeld iets dat dan voor hen interessant is waarvan dat de andere groep niet zegt: 'Hé ho, wij willen dat [...] oh ik wil dat ook doen.' [...] maar ik moet ze zoveel begeleiden, dat ik denkt dat het zou verwateren in: 'We weten niet wat we moeten doen. Wat betekent dit woord Norah. Kom hier eens helpen Norah.'

(int. 1)

Daarnaast wordt er vanuit de school weinig op aangestuurd

Daar heeft nog nooit iemand iets van geopperd bij ons op school [...] vanuit de directie is daar ook weinig animo voor.

(int. 1)

Behoeftegericht werken en maathoekwerk is niet iets waar wij op school mee bezig zijn. Ik ken geen collega's die MWH (maatwerkhoeken) gebruiken.

(verslag 1)

Ook bij zichzelf ziet Norah redenen die haar verhinderen om cursisten individueler of zelfstandiger aan de slag te laten gaan volgens hun behoeften: 'Ik denk dat het mij, ofwel durf ik niet ofwel denk ik dat het niet gaat lukken [...] dat ik altijd het gevoel wil hebben van: iedereen is met iets bezig en moet iets bijleren en iedereen moet het gevoel hebben dat het voor hem nuttig is en dat ik die controle wil behouden' (int. 1). Ze geeft dan ook aan: 'Ik weet niet hoe dat ik het moet doen' (int. 1).

Tot slot ziet Norah ook praktische drempels om op maat van elke cursist te kunnen werken: op vlak van materiaal en op vlak van infrastructuur. Wat betreft materiaal voelt ze zich geremd door de cursus.

Ik moest met een cursus werken (door de school gemaakt) en dat remde me sterk in een behoeftegerichte aanpak.

(verslag 1)

Er is daarnaast te weinig materiaal om cursisten zelfstandig mee aan de slag te laten gaan. Om dit te kunnen ontwikkelen ontbreekt het Norah aan tijd.

Behoeftegericht werken wil zeggen dat er nood is aan taken die cursisten individueel kunnen uitvoeren. Momenteel is er weinig materiaal beschikbaar. Er is Doos op Rollen (vooral voor 1.1 en deels voor 1.2) maar daar stopt het. Ik zou best wat taken kunnen bedenken voor RG 2, alleen kruipt er ontzettend veel tijd in om dit te maken [...] Op mijn eentje zie ik dat eigenlijk niet zitten.

(verslag 1)

Wat betreft infrastructuur geeft Norah aan dat het kunnen inzetten van pc's een manier is om cursisten individueel aan de slag te laten gaan (zie ook 3.1.5 'Werken met ICT'). 'Er zijn geen computers beschikbaar waar de cursisten individueel luisteroefeningen kunnen doen, taken kunnen uitvoeren, ...' (verslag 1).

Norah geeft echter ook al oplossingen aan voor enkele knelpunten. Je kan cursisten gewoon maken aan meer zelfstandig werken: 'Het is natuurlijk opbouwwerk hé, je kunt dat wel opbouwen' (int. 1). Je moet het als leerkracht ook durven loslaten: 'Maar je moet chaos durven toelaten in uw les ook hé, op dat moment [...] een beetje meer hun plan laten trekken' (int. 1). Maar ze ziet het dus nog niet in de praktijk haalbaar, zoals hierboven is geïllustreerd. Ze zou het graag anders willen: 'Cho ja, ik zou het héél graag anders willen zien, en misschien moet ik dat ook eens horen van: hoe doet iemand anders dat?' (int. 1). In de loop van het postgraduaatjaar geeft ze wel aan hier mee aan de slag te willen gaan: 'Ik hoop om volgend semester af en toe met aparte taken te kunnen werken' (int. 2). Op het einde van het postgraduaatjaar, blijft dat meer gedifferentieerd inspelen op behoeften van verschillende cursisten toch iets waar ze mee blijft worstelen.

Het is heel moeilijk om te differentiëren vaak, als mensen met heel andere dingen bezig zijn [...] differentiëren op behoeftes, maar als dat te ver uiteen ligt [...] als je dan met al die mensen samen in een groep zit, dan kan je precies voor niemand iets goed doen.

(int. 4)

3.1.3 Functionele en realistische taken

Norah spreekt bij de aanvang van het postgraduaatjaar over het inzetten van functionele en realistische taken. In het voorgaande onderdeel kwamen al heel wat functionele en realistische taken aan bod, zoals de zoektocht naar een nieuw appartement voor een van de cursisten die uit zijn appartement werd gezet of het invullen van een medische fiche. Norah geeft ook nog andere voorbeelden van functionele en realistische taken: 'een klachtenbrief schrijven [...], een briefje naar de turnleraar dat uw kind ziek is' (int. 1). Norah denkt hierbij wel na over de relevantie van bepaalde taken voor haar cursisten. Dat uit zich door haar kritische blik op taken die in de cursus aangeboden worden. Zo kwam in het vorige deel bijvoorbeeld al aan bod hoe ze zich vragen stelt over het nut van het leren lezen van een bijsluiter: 'Ik denk dat er nog nooit geen één een bijsluiter heeft gelezen

[...] ze gaan het vragen aan iemand [...]’ (int. 1). Hetzelfde met betrekking tot schrijfoopdrachten (zie ook in punt 3.1.1 ‘Vaardigheden en elementgerichte aanpak’):

Ik vraag dat ook soms aan hen: ‘Wat moet je soms schrijven? Breng iets mee als je iets moet schrijven [...]’ Maar dat is zo weinig en daar zit zo van alles in, goh de klachtenbrief. Ik moet de eerste cursist nog tegenkomen [...] die een klachtenbrief gaat schrijven. (int. 1)

Bovenstaande illustreert hoe het inzetten van functionele en realistische taken voor Norah verweven is met het inspelen op de behoeften van cursisten. Norah omschrijft een taak als volgt: “Je moet duidelijk kunnen vooropstellen wat je doel is en dat doel moet een realistische weerslag hebben. [...] dus dat doel moet goed omlijnd zijn [...], iets waar dat ze ook in het echte leven mee aan de slag kunnen, bijvoorbeeld ‘ik weet wat ik met mijn ecochecques moet doen.’” (int. 1). Wanneer een taak niet inspeelt op de concrete noden van een cursist, is het voor Norah niet echt een realistische taak.

[...] die moesten een formulier invullen van de VDAB om werk te zoeken, de helft kon dat niet invullen omdat die geen werk zochten, dat kon niet, want dat was op dat moment niet realistisch. (int. 1)

Dat realistische hoeft niet perse. ‘In een verlengd wel, in een verkort niet’ (int. 1). Dat heeft voor Norah te maken met het feit dat cursisten in een verlengd die transfer niet kunnen maken terwijl in een verkort traject: “die kunnen ook heel goed hypothetisch denken, daar kan je van die zotte dingen doen als ‘je bent op reis naar de maan, schrijf een briefje.’” (int. 1).

Norah vertelt dat je ook binnen je lessen, door te werken naar een concreet eindproduct in een project, realistische en functionele taken aan bod kan laten komen. Dat is de kracht van projectwerk, waarop we in het volgende onderdeel ook verder ingaan. Norah vertelt over taken die ontspruiten aan het project waarbij haar groep cursisten een ontmoetingsmoment met een andere groep cursisten organiseert.

Ik was echt op zoek naar een manier om ze dan eens aan het schrijven te zetten dat ze ’t leuk zouden vinden en dat het echt iets was van: ‘ik werk naar iets toe.’ (mondeling examen)

Cursisten moeten een brief schrijven om af te spreken, ook over wat ze precies zouden kunnen gaan doen. Ze moeten hierbij niet alleen stil staan bij ‘het contact leggen met nieuwe mensen: hoe doe ik dat?’ (mondeling examen), maar ook over de kwaliteit van hun schrijfproduct: ‘omdat ze weten dat die brief naar iemand moet, dus zijn ze plotseling heel erg bezig met : het moet correct zijn’ (mondeling

examen). En tijdens het ontmoetingsmoment zelf komen ook nog andere zinvolle taken aan bod:

Het contact leggen met mensen en spreekdurf en ja dingen vragen en over dingen spreken. (mondeling examen)

Met betrekking tot het inzetten van functionele en realistische taken spreekt Norah niet echt over een verandering. Dat is wel het geval in verband met authentiek materiaal. We vermelden dit hier, vermits Norah bij het kunnen werken met realistische taken ook denkt aan 'kunnen werken ook met een deel authentiek materiaal' (int. 1). Norah ziet twee veranderingen op vlak van haar omgang met authentiek materiaal. Ze neemt meer authentiek materiaal mee naar de les, iets wat ze vroeger al deed maar dat verdwenen was.

Wat ik vroeger niet deed, wat ik mijn eerste jaar wel heb gedaan maar daarna mee gestopt [...] verzamelde ik overal folders. [...] een tijd lang heb ik daar niks mee gedaan [...] dat is precies weer terug en dat ben ik veel meer weer beginnen doen. (int. 4)

Verder helpt authentiek materiaal Norah om op een andere manier, taakgericht, met haar lessen en lesvoorbereiding te kunnen omgaan.

Nu heb ik zoiets: ik ga geen oefening meer extra op de 'er' op de computer maken [...] Ik denk dat ik minder tijd echt bezig ben aan typen en blaadjes maken, maar veel meer tijd [besteed] aan denken en dan neem ik bijvoorbeeld folders mee van 't een of 't ander een deel ik dat uit in mijn klas. (int. 4)

3.1.4 Buitenschoolse activiteiten en projectwerk

Voor Norah is er wat veranderd met betrekking tot het inzetten van buitenschoolse activiteiten. In het eerste interview spreekt ze hier niet over. Wanneer ze echter later in het postgraduaatjaar vertelt over buitenschoolse activiteiten, vertelt ze dat ze vóór het postgraduaatjaar 'één extra-murosactiviteit per module' deed (verslag 1). Ze geeft dan ook aan dat ze onder invloed van het postgraduaat 'nog intensiever op zoek ging naar momenten om buiten de school te leren' (verslag 1). Dat komt ook later terug aan bod, namelijk dat er al wel extra mursactiviteiten in het centrum georganiseerd werden, maar dat Norah er, samen met haar collega's uit het verlengde traject, tijdens het postgraduaatjaar meer op inzet.

Onze directrice had daar wel een sterk punt in dat ze zei: 'Elke klas moet een extra-murosactiviteit doen.' En we hadden daar ook een coördinator voor [...], maar in het verlengd zijn we dan begonnen met aparte dingen te organiseren. (int. 4)

Die verandering zet zich al snel in. In het tweede interview spreekt Norah daar immers al over

Ik ben wel extra manieren aan 't zoeken om dat behoeftegericht en zo dat buiten de klas dat probeer ik nu wel extra in te zetten. (int. 2)

Op het einde van het schooljaar wordt het zoeken naar buitenschoolse leerkanalen een reflex voor Norah:

Want ik was ook al aan 't nadenken, allé het is een andere reflex geworden, toen dat ik wist dat ik niveau 1 mag geven, was één van de eerste dingen die ik dacht van: 'Waar zou ik naartoe kunnen gaan?' [...] vroeger misschien mijn reflex zou geweest zijn: 'ik ga met color cards [...] 'k zal een spelletje maken voor de VT (verleden tijd) of ik zal kaartjes maken.' (int. 4)

Haar ideeën over het nut van buitenschoolse activiteiten zijn ook veranderd tijdens het schooljaar. Norah vertelt hoe ze vóór het postgraduaatjaar het gevoel had dat buitenschoolse activiteiten niet werkten. Dat kwam deels door het feit dat de helft van de cursisten niet kwam opdagen bij deze activiteiten. Dus “zowel leerkracht als de cursisten kregen het gevoel van: ‘Ja, dat is zo een beetje spelerei’” (int. 4). In de loop van het postgraduaatjaar werd haar echter duidelijk dat deze activiteiten op een manier kunnen opgezet worden zodat het duidelijk leermomenten zijn: niet zomaar een stadswandeling, maar een wandeling waarbij de cursisten openingsuren moeten opzoeken bijvoorbeeld. Het doet haar beseffen dat er misschien iets schort aan de gangbare aanpak van buitenschoolse activiteiten op haar centrum.

Ja, dat is misschien een deel van de fout bij ons dat we zelf als leerkracht die extra-muros teveel zien als iets vrijblijvend en dat we te weinig nadenken over wat is relevant genoeg voor de cursisten, waarom komen ze niet? (int. 4)

Naar het einde van het postgraduaatjaar onderstreept Norah dan ook een aantal keren het belang van die buitenschoolse activiteiten omwille van een aantal redenen. Het geeft cursisten ten eerste de kans om Nederlands in de buitenwereld te leren gebruiken.

Dat ik toen gemerkt heb hoe belangrijk dat het is voor hen (cursisten) om dan ook eens te proberen dat Nederlands te gebruiken in de echte wereld en hoe moeilijk dat dat is. (int. 4)

Dat moet ook de insteek zijn voor NT2 voor Norah: ‘Nederlands is een taal dit je leert om te gebruiken’ en niet, zoals Norah vaststelt: ‘Nederlands is een taal die ik leer om mijn boek te kunnen invullen’ (int. 4). Door in de buitenwereld te komen, leggen cursisten contact met andere mensen, met authentiek Nederlands en ontwikkelen ze spreekdurf.

Ten tweede verlegt zo'n buitenschoolse activiteit de grenzen van cursisten. Dat blijkt geen onnodige oefening te zijn. Voor sommige cursisten betekent zo'n buitenschoolse activiteit immers het opentrekken van hun wereld.

Dat was voor sommige cursisten de eerste keer dat ze de trein namen naar Brussel, de eerste keer dat ze in Brussel kwamen, dat ze de weg moesten vragen [...] de eerste keer dat ze dan effectief met onbekenden gingen spreken.

(mondeling examen)

Het zet hen aan om dingen te doen die ze nog nooit gedaan hebben en dat geeft cursisten heel wat voldoening.

Hoe gelukkig of hoe blij dat ze dat effectief hadden gedaan: geld afgehaald in een bankautomaat en een brood besteld bij de bakker.

(int. 4)

Ten derde zorgen buitenschoolse activiteiten ervoor dat er heel concreet naar iets toegewerkt wordt. De oefeningen en de opdrachten blijven niet in een hypothetisch veld hangen, maar hebben een duidelijk nut voor de cursisten. Dat komt nog sterker naar voren in projectwerk. We spraken in het voorgaande reeds over het project waarbij Norah's groep cursisten een ontmoetingsmoment met een andere groep moet organiseren. Hierdoor wordt het schrijven van brieven bijvoorbeeld heel relevant. Het is immers het communicatiemiddel tussen de twee groepen om concrete afspraken over de ontmoeting te maken. Projectwerk zorgt op die manier ook voor een sterke motivatie bij de cursisten.

Eén van de grootste troeven is de motivatie van de klas, die is enorm groot bij zo'n project.

(mondeling examen)

Op het einde van het postgraduaatjaar blijkt Norah veel meer de kansen van projectwerk in te zien dan voorheen.

Verder ben ik veel meer de sterkte gaan inzien van het werken met projecten [...] heb daar zoveel inspiratie gekregen voor leesprojecten, projecten waarbij cursisten elkaar allerlei dingen aanleren (bakken, tuinieren, fietsen herstellen).

(verslag 2)

De buitenschoolse activiteiten of het projectwerk moeten voor Norah wel gekoppeld zijn aan de interesse van de cursisten. Dat vindt Norah een uitdaging.

Het is echt een beetje zoeken naar die dingen die voor iedereen interessant zijn.

(int. 4)

Norah geeft het voorbeeld van een uitstap naar een organisatie die informatie geeft over alle mogelijke opleidingen. Niet al haar cursisten zijn echter op zoek naar een opleiding. Het doet haar enerzijds worstelen met de vraag: "Kan ik uitstappen organiseren voor een deel van de cursisten en de andere mensen 'thuis' laten?" (verslag 1) Anderzijds geeft ze wel aan dat zij en haar collega's proberen in te zetten

op activiteiten die voor iedereen relevant zijn. Deze spreidstand tussen enerzijds inspelen op de behoeften van de cursisten en anderzijds de hele klas kunnen betrekken, kwam ook al aan bod in het voorgaande deel, 'Behoeften van cursisten' (3.1.2).

3.1.5 Werken met ICT

In het centrum van Norah zijn geen computers beschikbaar voor de cursisten, in sommige gebouwen waar er les gegeven wordt is er ook geen wifi. Norah zou wel graag computers in haar klas hebben. Ten eerste omdat ze vindt dat het NT2-onderwijs aandacht moet schenken aan digitale geletterdheid.

Veel meer aandacht voor digitale geletterdheid ook. Cursisten teksten laten kiezen en teksten lezen via internet, formulieren laten invullen op internet, veel meer van dat. (int. 4)

Ten tweede ziet Norah kansen om bepaalde dingen te doen als ze ICT zou kunnen inzetten in de klas. Cursisten aan de slag laten gaan met 'een spreekoefening opnemen en dan luisteren' (int. 4) of 'laten rondlopen en dingen fotograferen' (int. 4). Dat laatste heeft ze al een keer gedaan, maar dan met de smartphones van de cursisten zelf. Daarnaast zouden pc's het mogelijk maken dat cursisten 'veel meer zelf kunnen opzoeken' (int. 1) en zelf meer aan het werk zijn.

Ze kunnen, zoals een woordenboek dan bij wijze van spreken, om ze dingen te laten opzoeken, apart, filmpjes te laten kijken. Bijvoorbeeld zo ook gisteren bij die instructies van de dokter Ik moet dat dan bijna allemaal gaan voor, allé je laat wel veel uit uw cursisten komen maar je moet ook zoveel voorzeggen als leerkracht. Ze willen meer dat ik het niet zeg, maar dat zij het dan zoeken en ondervinden en op die manier denk ik dat het meer blijft hangen dan dat ik het zeg. (int. 1)

Zoals uit bovenstaand citaat blijkt, gelooft Norah dat door cursisten zelfstandig zaken te laten opzoeken en bekijken, het aangeleerde beter blijft hangen. Het kunnen gebruik maken van computers zou ook het zelfstandig en behoeftegericht werken meer mogelijk maken. Norah spreekt hier ook uit ervaring.

Ik zie het wel haalbaar met pc's omdat ze dan zelf, ze kunnen woorden opzoeken, ze kunnen allemaal naar iets anders luisteren of kijken, ze kunnen meer zoeken wat ze zelf, want de ene verstaat dit woord niet en de andere verstaat dat woord niet. [...] Ik heb ooit eens een computerklas gehad een paar jaar geleden en dan kon ik ze allemaal aan de computer zetten en op de VDAB beroepen filmpjes of Karrewiet, een filmpje laten kiezen. Dat vind ik interessant en dan konden ze het op hun eigen tempo twee, drie keer opnieuw luisteren. (int. 1)

Zoals in punt 3.1.2 ‘Behoeften van cursisten’ aan bod kwam, is het gebrek aan deze infrastructuur voor Norah een reden waarom ze het moeilijk vindt om gedifferentieerd in te spelen op behoeften.

3.1.6 Evaluatie

Op vlak van evaluatie is er een verschil tussen het gewone of het verlengde traject van Norah. Waar er in het gewone traject verplichte en uniforme testen zijn, wordt er in het verlengde traject breed en permanent geëvalueerd. Dit wil zeggen dat Norah in haar verlengde traject gebruik maakt van verschillende evaluatievormen:

We werken met portfoliotaken [...] aan peer- en zelfevaluatie omdat we met die kleuren werken [...] als ze iets gezegd hebben, over iets gesproken hebben: ‘Welke kleur heb je? Welke kleur heb je voor de informatie? Welke kleur heb je voor taal?’ Ofwel, ik kan iemand anders vragen: ‘Wat vind je daarvan?’ [...] Observeren doe ik eigenlijk constant. (int. 1)

Ook de inhoud van de evaluatie verschilt in de twee trajecten. In het gewone traject worden de vaardigheden apart getest en wordt er naar Norah’s gevoel te veel gefocust op het begrijpen van details en elementen en te weinig op vaardigheden.

We dwingen cursisten te veel om bepaalde details te begrijpen en baseren onze evaluatie dan ook op het feit of ze dit of dat woord hebben begrepen. (verslag 2)

Dat is altijd hetzelfde van ‘waarom, wat, wanneer?’ Wij hebben geen luisteroefening waarbij dat we zeggen: ‘Luister naar het fragment en schrijf nu eens op waarover’ [...] De hoofdgedachte herhalen [...] dat wordt te weinig gedaan. [...] Mening geven, wordt ook nooit gevraagd. (int. 1)

In het verlengde traject wordt er wel op basis van realistische taken geëvalueerd.

Bijvoorbeeld nu met de dokter, dan is het wel de bedoeling dat ze apart bij mij komen en ik ben dan effectief de dokter en dan ga ik hen vragen stellen [...] Of als ze bijvoorbeeld mij een sms sturen omdat ze niet in de klas kunnen zijn, dan bekijk ik ook die sms [...] en dat kan dan zijn dat ik dat bijschrijf op een portfoliotaak: ‘sms gestuurd’ en dat ze daar een kleur voor krijgen. (int. 1)

Norah staat achter de manier van evalueren in het verlengde traject. Bij de testen in het gewone traject stelt ze zich veel vragen, zoals in de vorige paragraaf al duidelijk werd. Niet alleen vindt ze dat er te weinig op vaardigheden wordt ingezet, Norah vindt ook dat de evaluatie in het gewone traject niet het juiste test, namelijk kunnen communiceren. Daardoor geeft het naar haar gevoel een vertekend beeld van de taalvaardigheid van cursisten.

En dan dat evalueren. Wat, aargh, dan zit er iemand voor u [...] dan denk ik: ‘oké, die heeft nu geen werkwoord vervoegd en ik heb daar mee kunnen praten

[...] In mijn gewoon heb ik soms mensen waarvan dat ik zeg van: 'Die kan niet geslaagd zijn,' en die is geslaagd op papier. (int. 1)

De evaluatie wordt volgens Norah ook nog teveel gezien als een meetlat: 'de enige manier of waarvoor dient de evaluatie: om te zien of ze een diploma krijgen of niet' (int. 1). Het zou veeleer moeten dienen om te 'kijken naar maken ze evolutie of niet' (int. 1).

Enerzijds voelt Norah zich door de testen in een keurslijf geduwd waar ze niet gelukkig van wordt. Ze zit gewrongen tussen de 'grammaticale' test en de taaltaken die ze wil aanbieden in de lessen. De test maakt dat ze niet helemaal kan doen in de les wat ze wil en creëert bovendien een gespannen situatie tussen wat ze doet en wat er getest wordt.

Ik voel wel dat ik nog te veel afgeremd ben [...] dat je die examens moet doen. [...] soms een beetje schizofreen, ik werk dan met taaltaken, maar dan moet dat terug in dat boek en we zitten terug met die grammatica en op het examen komt dan meer die grammatica, niks van die taaltaken. (int. 4)

Anderzijds beseft Norah dat het aanpassen van de testen niet kan zonder ook iets aan de aanpak in de lessen te doen.

Dan moet je ook een andere manier van lesgeven hebben, want met het materiaal dat we momenteel lesgeven en manier waarop we momenteel lesgeven, past alleen eigenlijk een test en een examen. (int. 1)

Norah vertelt op het einde van het postgraduaatjaar dat ze op vlak van evaluatie niet veel heeft bijgeleerd. Ze kreeg bevestiging van hetgeen ze zelf al dacht over evaluatie en wat ze zelf al doet in haar verlengd traject, met name breed evalueren.

De visie die werd uitgedragen in de colleges strookte met die van mij [...] Ik vond de informatie over breed evalueren interessant omdat wij ongeveer al zoiets doen in onze verlengde trajecten. (verslag 2)

Anderzijds stelt Norah zich blijkbaar toch nog vragen over breed evalueren: 'De vragen die ik me rond mijn NT2-praktijk nog stel zijn: [...] Breed evalueren in de praktijk: hoe pak je dit aan?' (verslag 2). Wellicht heeft dit betrekking op haar gewone traject waar ze zich ook op het einde van het postgraduaatjaar niet kan vinden in de manier waarop er geëvalueerd wordt.

Pff, ik zou liever niet evalueren of ja pff, nee niet op de manier zoals het nu is. (int. 4)

Maar om dat aan te passen, richting gespreide of permanente evaluatie, moet er volgens Norah eerst nagedacht worden over een visie 'waar dat je naartoe wil, wat je doelen zijn of met je lespraktijk wat je wil dat je cursisten bereiken' en 'dan pas

kan je ook de evaluatie daar op enten' (int. 4). Norah vindt dat het standaard en intensief traject in dat opzicht achter hobbelt op het verlengde traject.

3.1.7 Interactie

Norah geeft bij het begin van het postgraduaatjaar aan dat ze de interactie tussen de cursisten probeert te stimuleren.

Ik probeer ook zo, toch elke les zowat groepswork of toch per twee, ik probeer dat er elke les in te steken. (int. 1)

Het gaat voor haar op dat moment niet alleen over de interactie tussen de cursisten onderling, maar evenzeer over klassikale interactie. Er moet voor Norah een gelijke verhouding zijn tussen beide. Dat is voor Norah een verandering die al gebeurd is vóór het postgraduaat zoals ze in het eerste interview zegt:

Vroeger had ik ook die idee van: 'Ze gaan foute dingen leren van die anderen.' Dat is niet waar, daar ben ik al van afgestapt. [...] dat ik het idee had van: 'Oei oei, die zijn met hun twee aan het spreken, ik kan niet zeggen dat het werkwoord fout is en dit en dat,' dus mag niet. Ondertussen ben ik daar al van afgestapt en weet ik van, omdat ik ook zoiets heb 'als de communicatie lukt [dan is het oké]' (int. 1)

In de loop van het postgraduaatjaar ziet Norah toch ook een verandering. Specifiek voor haar gewone traject probeert ze 'om de grammatica een stuk communicatiever aan te pakken dan voorheen' (verslag 1) zoals hoger al vermeld werd. Daarnaast geeft Norah ook aan dat ze in haar materiaal veel meer aandacht schenkt aan het communicatieve en aan spreekkansen.

Als ik materiaal maak, dan heb ik – meer dan vroeger – een aantal factoren in mijn achterhoofd (behoeftegericht, communicatief, voldoende spreekkansen, uitdagen, motiverend. (verslag 1)

Tot slot geeft Norah op het einde van het jaar ook aan de ze 'veel meer activerende werkvormen' (verslag 2) toepast.

3.1.8 Differentiatie

Het kwam al een aantal keren aan bod: differentiatie op niveau van de behoeften van cursisten vindt Norah niet evident. Rond differentiatie op niveau van het taalvaardigheidsniveau van cursisten stelt Norah zich daarentegen geen vragen. Ze vertelt over de verschillende manieren waarop ze differentieert die voor haar werken. Aparte werkblaadjes voor sterkere of zwakkere cursisten gebruikt ze niet. Dat deed ze vroeger nog wel. Ze probeert dat op andere manieren te doen, gewoon in de klas.

Vroeger deed ik dat zo vaak met extra papier en aparte oefeningen, dat doe ik niet meer [...] Nu zoek ik een manier om het gewoon in de klas te doen, dat ik ook in de klas op het moment zelf kan differentiëren. (int. 1)

Sterkere cursisten geeft ze ‘meer vrijere oefeningen en zwakkeren [...] duidelijker afgelijnde’ (int. 1). Of ze laat de sterkeren iets meer opschrijven bij een oefening of ‘degenen waarvan dat je weet die zijn heel sterk in luisteren, die ga je dan iets specifiekers vragen’ (int. 1). En omgekeerd zal ze de zwakkeren wat extra ondersteunen: ‘die ga ik even apart nemen [...] ga ik daar wel op letten dat ik die dan ietske meer zo vraag’ (int. 1) Of ze geeft cursisten rond een bepaalde taak, opdrachten op maat, zoals bij het voorbereiden van een interview. ‘De sterken moesten dan de vraag opstellen, de zwakken moesten dan de vraag wel stellen aan de geïnterviewde en ook notities nemen en dan moest de sterkere het verslag doen.’ (int. 1). Ook in haar schriftelijke feedback houdt Norah rekening met het niveau van de cursisten.

Ik corrigeer bij de sterkere cursisten altijd met symbolen [...] bij de zwakkere cursisten verbeter ik veel meer met duidelijk instructies. (mondeling examen)

Voor Norah liggen er geen knelpunten op vlak van differentiatie op niveau van de cursisten. Er is op dat vlak dan ook niets veranderd tijdens het postgraduaatjaar. Op vlak van differentiatie naar behoeften van cursisten ligt dit anders, zoals ook hoger vermeld is.

Je kan wel differentiëren op vlak van moeilijkheidsgraad van oefeningen, dat valt wel mee, maar het is veel moeilijker om te differentiëren vaak als mensen met heel andere dingen bezig zijn. (int. 4)

3.1.9 Rol van de leerkracht

Norah geeft tijdens het postgraduaatjaar aan dat je als leerkracht in de klas de controle in de klas moet durven loslaten. Ze ziet bij aanvang van het jaar toch wel een ‘controlefreak’ (int. 1) in zichzelf, maar ze geeft aan dat ze wel al meer heeft leren loslaten (zie ook verder bij 3.2.1 ‘Wie is de leerkracht Norah?’). Ze vindt dat je als leerkracht ervoor moet zorgen dat je cursisten hun plan leren trekken.

Je moet chaos durven toelaten in uw les [...] chaos in de zin van geen controle over altijd willen weten en zien wat dat iemand of iemand bezig is, een beetje meer hun plan laten trekken. (int. 1)

Norah onderstreept in dat opzicht ook dat de functie van de leerkracht ‘wandelande woordenboek’ (int. 1) zou moeten kunnen verminderd worden. Ze vindt het belangrijk dat cursisten hier ook zelf hun weg in vinden, want dat is wat ze moeten kunnen in het echte leven.

Ze moeten dat zelf leren, want in het echte leven is er ook geen wandelend woordenboek dat achter hen loopt en als je telefoneert zegt van: 'Dat betekent dit.' (int. 1)

In de loop van het postgraduaatjaar vertelt Norah dat ze nu veel meer dan vroeger op zoek gaat naar manieren om haar cursisten meer vrijheid en meer zelfstandigheid te geven.

Ja misschien ook veel meer de vrijheid laten aan de cursisten zelf, veel minder dat ex-cathedra lesgeven [...] dat je hen meer moet zelf laten dingen ontdekken. [...] Wel ik probeer bij veel van de dingen nu na te denken: 'Hoe kan ik de cursisten dat zelfstandiger laten doen?' (int. 2)

Door cursisten zelfstandiger en actiever aan het werk te zetten, draag je als leerkracht bij tot de motivatie van je cursisten. Norah stelt dat ze tijdens dit postgraduaatjaar daar veel meer is over gaan nadenken.

Ik ben veel meer gaan nadenken over hoe ik mijn cursisten kan motiveren. Dit kan zijn door [...] de opdrachten actiever te maken. (verslag 2)

Norah gelooft dus dat je als leerkracht een belangrijke rol hebt in het motiveren en stimuleren van je cursisten. Dat is ze in de loop van het postgraduaatjaar meer en meer gaan beseffen. Dat heeft ze ten volle beseft tijdens haar uitwisselingsproject. Op het eigenlijke ontmoetingsmoment waren er slechts weinig cursisten van de andere groep. Norah ziet daarin een verantwoordelijkheid bij de lesgever.

De leerkracht heeft, denk ik, te weinig bij zijn cursisten benadrukt hoe belangrijk die ontmoeting was [...] 't was een goede leerschool, voor mij ook, dat ik besepte van hoe belangrijk het is als leerkracht dat je dus op een goede manier de cursisten begeleidt in het zien dat die ontmoetingsdag geen akkefietje is. (int. 4)

Naast het aanzetten of motiveren van cursisten tot een bepaalde activiteit, vindt Norah ook dat ze een rol heeft in het afsluiten ervan.

Het is vooral voor mij om te weten wat ze er dan van vonden en uiteraard is het ook wel een moment om dan nog eens met taal bezig te zijn. (mondeling examen)

Tijdens de uitvoering van activiteiten vindt Norah dat ze vooral een begeleidende functie heeft, waarbij ze cursisten dan wel ondersteunt (vooral vooraf), maar vooral de cursisten het heft in eigen handen doet nemen. Dat is iets wat ter sprake kwam tijdens het postgraduaatjaar en sluit ook aan bij Norah's mening dat cursisten meer losgelaten moeten worden.

Het is voor een deel goed kijken hoe het loopt [...] Ik had op voorhand wel gezegd van: 'Jullie mogen kiezen [...]' Het enige wat ik dan gezegd heb: 'Oké, jullie hebben gelijk, schrijf dat ook op, vraag het gewoon' [...] Je ben zo wat groepsbegeleider. (mondeling examen)

3.2 Norah's kijk op zichzelf

3.2.1 Wie is de leerkracht Norah?

Norah omschrijft zichzelf als een leerkracht die 'heel veel nadenkt en twijfelt' (verslag 1), die beschikt over 'enthousiasme' (verslag 2), 'gemotiveerd' (int. 4) is en 'heel betrokken' (int. 4).

Norah's nadenken zorgt er enerzijds voor dat ze 'altijd op zoek [is] naar hoe het beter kan in de klas en wat alternatieven zijn' (verslag 1). Norah gaat niet alleen op zoek naar alternatieven in haar klaspraktijk, maar ze is ook zoekend naar theoretische achtergronden.

Ik merk ook dat het mij heel sterk boeit, zo die theoretische kant of die onderzoekskant [...] de mechanismen achter bepaalde fenomenen. (int. 4)

Voorbeelden hiervan die Norah geeft, zijn inzicht in taalmechanismen (bij laaggeschoolden) of oriënteren van cursisten. Die nieuwsgierigheid was er al vóór het postgraduaat, maar door het jaar heen zijn er nog veel meer dingen bijgekomen waarvan Norah dacht: 'Ja, daar zou ik wel meer over willen weten, daar zou ik wel de finesses van willen weten' (int. 4). Het is ook vanuit Norah's nieuwsgierigheid en zoektocht naar antwoorden dat ze zich heeft ingeschreven voor het postgraduaat.

Ik was al heel erg op zoek, van daar ook, vanuit dat zoekende heb ik mij ook voor 't postgraduaat ingeschreven. (int. 3)

De keerzijde van de medaille is dat ze blijft 'malen over bepaalde dingen' (verslag 1). Ze kan haar werk moeilijk loslaten en blijft er 'zo echt bijna van wakker liggen' (int. 1). Ze is hierbij ook kritisch voor zaken uit haar en haar collega's aanpak:

Dan kan ik zeggen: 'Maar we zijn slecht bezig' [...] dat is een fout van ons omdat we hen te weinig begeleid hebben. [...] En dan dacht ik ook van: 'We brengen het te weinig over.' (int. 1)

Het maakt dat ze ook twijfelt aan haar aanpak en dat ze zich niet bekwaam vindt.

Ik heb altijd 't gevoel dat ik niet goed bezig ben [...] ik had dat voor het postgraduaat ook al en nu heb ik dat op een aantal dingen nog steeds. (int. 2)

Daartegenover staat dat Norah zich tegelijk ook wel bekwaam vindt. Dat komt onder punt 3.2.2.2 'Haar bekwaamheid en tevredenheid' verder aan bod.

Norah is ook een enthousiaste leerkracht die graag nieuwe dingen aanpakt.

Ik vind het zo tof om een keer echt zo te werken vanuit: wat moeten ze bereiken.
(int. 3)

Bij dit alles voel ik mij enthousiast, omdat er dingen zullen veranderen.
(verslag 1)

Daarbij gaat ze ook geen moeilijkheden uit de weg, zoals het opnemen van een vakgroepwerking. Dat is iets wat niet evident is in het centrum (zie verder bij 3.3 "Norah's werkcontext").

Ik heb heel dat systeem helpen opstarten, heel die vakgroepwerking en hoe moeilijk dat dat ook is, je kan dat eigenlijk niet maken van dan op het moeilijkste moment je handen er dan vanaf te trekken.
(int. 4)

Norah is een gemotiveerde werknemer op haar centrum, niet alleen als leerkracht, maar ook als coördinator. Ze vindt het belangrijk om naast haar job als leerkracht nog iets anders te mogen en kunnen doen.

Ik geef graag les, maar ik heb daarnaast wel iets nodig. Dus alleen lesgeven voor mij, dat zou wel lukken, allé voor een jaar of twee, maar daarna zou ik weer iets doen.
(int. 4)

Daarnaast gelooft Norah ook dat ze een heel betrokken leerkracht is. Dat vindt ze een sterk punt van zichzelf. We komen op dit aspect en Norah's motivatie terug in het deel 'Haar bekwaamheid en tevredenheid'.

Tot slot geeft Norah aan bij het begin van het postgraduaatjaar dat ze graag controle heeft. Ze vindt wel dat ze die controle al wat heeft leren loslaten, wat ze ook wel belangrijk vindt zoals uit onderstaand citaat blijkt. Zoals bij 'Rol van de leerkracht' (3.1.9) al aangehaald, gelooft Norah dat ze toch wel probeert meer vrijheid en zelfstandigheid aan haar cursisten te geven.

Ik denk wel dat ik een beetje een controlefreak ben, ik heb het al wat kunnen loslaten in dat verlengd, dat ik veel minder controle wil over het lesverloop [...] ik stoort mij nog altijd misschien teveel aan cursisten 'die zitten niks te doen' dat ik altijd die controle wil behouden.
(int. 1)

3.2.2 Norah's zelfwaardering

3.2.2.1 Wat doet een goede NT2-leerkracht?

Norah's opvattingen over een goede NT2-leerkracht zijn tijdens het postgraduaatjaar niet veel veranderd. De belangrijkste kenmerken van een goede NT2-leerkracht, die Norah zowel in het begin als tijdens het postgraduaatjaar aanhaalt, zijn betrokkenheid, jezelf in vraag durven stellen en durven vernieuwen. We lichten die drie aspecten hieronder toe.

Norah vindt het 'heel belangrijk dat je weet wat er speelt bij je cursisten' (int. 1) omwille van twee aspecten: 'omdat dat de band in de klas dan ook versterkt voor die klasgroep, maar ook omdat je dan die dingen kunt aangrijpen als leermoment' (int. 4). Het betekent voor Norah ook dat je als leerkracht geen slaaf van je boek bent.

Dat je daar niet staat en uw boek in de klas laat en blindelings kunt zeggen: 'Neem pagina 3 en vul in.' (int. 1)

Dat boek achterwege durven laten, is voor Norah een aspect van durven vernieuwen. Norah beseft wel dat het 'nog altijd geruststellend is dat je soms een boek hebt' (int. 1). Maar het verder durven kijken verder dan het boek of 'bij andere collega's gaan kijken, buiten uw cursus durven treden,' vindt Norah heel belangrijk voor een NT2-lesgever.

Het durven vernieuwen sluit uiteraard heel sterk aan bij 'jezelf in vraag durven stellen'. Norah is van mening dat je als NT2-lesgever kritisch moet durven kijken naar jezelf en ook durven toegeven dat je bepaalde dingen niet goed aanpakt. De 'schuld' bij de cursisten leggen gaat voor Norah niet op.

Je moet durven zeggen van: 'Mijn manier van lesgeven is niet aangepast, mijn materiaal is niet aangepast, mijn werkvormen zijn niet aangepast,' maar je kan niet zeggen: 'Mijn cursisten zijn niet aangepast.' (int. 3)

Tijdens het postgraduaatjaar voegt Norah er nog aan toe dat ze samenwerken ook belangrijk vindt voor een goede NT2-lesgever. Werken in een centrum betekent voor Norah immers dat je als team opereert. Ze vindt niet dat je als leerkracht, maar je eigen weg kan opgaan.

Je bent een deel van een groep, dus ik vind het dan ook maar collegiaal. (int. 4)

Norah ziet samenwerking wenselijk op verschillende vlakken: samen materiaal ontwikkelen, samen nadenken of inzichten aan mekaar doorgeven. Met betrekking tot materiaal geeft Norah ook nog aan dat ze vindt dat materiaalontwikkeling een 'deel van uw opdracht als leerkracht ook is' (int. 4).

Er zijn twee aspecten waar Norah verandering over rapporteert. Ten eerste geeft ze aan dat het besef dat je jezelf als leerkracht in vraag moet kunnen stellen, nog groter is geworden.

Joke: *Wat zijn de kwaliteiten van een goede NT2-leerkracht?*

Norah: *[...] dat heb ik de laatste tijd ook veel meer beseft: het uzelf durven in vraag stellen.* (int. 4)

Ten tweede vraagt ze zich in de loop van het postgraduaatjaar af of NT2-leerkrachten ‘wel perse allemaal een talenopleiding moeten hebben’ (int. 2). ‘Hebben we daar dan eigenlijk wel een germanist of iemand met een taalopleiding voor nodig?’ Ze vraagt zich dit of omdat ze zichzelf de vraag stelt in hoeverre je als NT2-leerkracht met taal bezig bent en in hoeverre met ‘een soort sociale zelfredzaamheid of maatschappelijke oriëntatie’ (int. 2). Norah geeft wel in het eerste interview aan dat NT2-lesgevers inzicht moeten hebben in taalverwerving en NT2. Maar een opleiding germanistiek, zoals ze zelf gevolgd heeft, helpt ‘eigenlijk niet om NT2 te geven’ (int. 2).

3.2.2.2 Haar bekwaamheid en tevredenheid

In het deel ‘Wie is de leerkracht Norah?’ (3.2.1) werd al duidelijk dat Norah wel twijfelt en het gevoel heeft dat ze niet goed bezig is. Ze vertelt in het eerste interview dat ze zich minder en minder bekwaam voelt met de jaren.

Hoe langer dat ik werk, hoe minder bekwaam [...] Toen ik begon had ik zoiets van: ‘Ik kan alles.’ [...] En meer en meer beseft je, allé, ik twijfel, hoe meer dat ik les geef, hoe meer dat ik nadenk over mijn lesgeven. (int. 1)

Tegelijk geeft Norah ook aan dat ze het niet slecht doet als NT2-lesgever. Ze vindt dat aan het begin van het postgraduaatjaar en op het einde vindt ze dat ze het nog beter doet. Wanneer we haar vragen of ze vindt dat ze haar NT2-job goed uitvoert, antwoordt ze:

In mijn hoofd vind ik dat, als ik zou kunnen kiezen wat ik doe, vind ik dat ik vrij, denk ik dat ik vrij goed, dat ik vrij goed weet waar ik naartoe wil. (int. 1)

Ik denk het wel, gewoon al omdat ik er meer over nadenk. Ik denk, puur in de praktijk deed ik het daarvoor (vóór het postgraduaatjaar) ook niet slecht [...] maar mijn insteek en nadenken over ‘waarom ga ik dat doen’ en dan de aanpak in de klas is wel veranderd. (int. 4)

Die ogenschijnlijk dubbele boodschap, wel of niet bekwaam, kan verklaard worden door het feit dat Norah iemand is die kritisch is voor zichzelf en die vindt dat er ‘altijd ruimte voor verbetering’ (int. 1) is. Daarnaast speelt hier wellicht ook de druk van de cursus en de evaluatie een rol, waardoor Norah geprangd zit tussen

enerzijds wat ze zelf wil doen en anderzijds wat er ‘voorgeschreven’ wordt door het centrum (zie verder bij “Norah’s werkcontext”)

Omdat ik daar zo constant zit tussen die cursus of de manier, ja het pedagogische dat ons dwingt tot een bepaalde methodiek en ook met die examens [...] ik zit daar tussen gewrongen en wat ik wil is niet altijd hetzelfde wat ik kan doen [...] Want ik vond mijzelf toen op dat moment ook geen goede leerkracht want ik zat tussen die twee dingen. (int. 4)

Wat hier mogelijk ook meespeelt is het feit dat het postgraduaat haar sterk bevestigd heeft in haar ideeën (zie 3.4 ‘Factoren van verandering’) waardoor ze aan de ene kant heel veel zelfvertrouwen heeft gekregen en ze dus vindt dat ze op de goede weg is.

Datgene wat ik zo aanvoelde van ideeën dat dan bevestigd geweest is in dat postgraduaat, dat het niet zo absurd was, hetgeen wat ik dacht. (int. 4)

Maar anderzijds heeft het haar ook doen beseffen dat ze het in de praktijk niet altijd zo uitvoert. Het zorgt ervoor dat ze in de loop van het postgraduaatjaar zegt: ‘Het postgraduaat heeft mij heel onzeker gemaakt’ (int. 3). Op het einde van het jaar heeft ze wel terug vastere grond onder haar voeten.

Het stage-onderdeel heeft mijn zelfvertrouwen als leerkracht wel een boost gegeven [...] Ik sta nu sterker in mijn schoenen. (verslag 2)

Wat Norah het sterkste punt vindt in haar leerkracht-zijn, is haar betrokkenheid bij de cursisten. Ze meent ook dat dat door haar jaren heen als lesgever ook nog sterker is geworden.

Heel heel betrokken, dat besef ik zelf of dat is toch wel wat ik weet dat één van mijn sterkste punten is [...] en dat is ook nog gegroeid doorheen de jaren en meer en meer probeer ik dat te doen, dat ik heel betrokken probeer te zijn bij de cursisten, heel goed weten waar ze mee bezig zijn. (int. 4)

Het kwam ook al ter sprake bij Norah’s NT2-aanpak, ‘Behoeften van cursisten’ 3.1.2), dat Norah aandacht heeft voor en inspeelt op zaken waar cursisten mee bezig zijn of vragen rond hebben. We zagen daar ook dat Norah daar evenzeer kritische vragen bij stelt. Ze ziet ook hier dus nog werkpunten voor haarzelf (zie volgende punt).

Tot slot geeft Norah ook nog een aantal concrete aspecten van haar NT2-aanpak aan waarvan ze vindt dat ze die goed kan. Ten eerste meent ze dat ze beschikt over ‘heel veel goede ideeën, een flinke dosis achtergrondkennis, al vrij wat ervaring’ (verslag 1). Ten tweede meent ze dat ze goed het niveau van haar cursisten kan inschatten.

Ik voel me bekwaam in die zin dat ik wel, meestal wel een goed idee heb van het niveau van een cursist. (int. 1)

In het punt ‘Wie is de leerkracht Norah’ vermeldde we reeds Norah’s motivatie voor haar job. Norah is een tevreden NT2-lesgever en ze heeft haar deeltijdse job in het secundair onderwijs bewust verlaten voor NT2.

Dan heb ik bewust wel gekozen van nu ga ik volledig, alleen maar NT2 geven. (int. 1)

Ze heeft ook geen enkel moment tijdens het postgraduaatjaar getwijfeld of ze nog wel NT2-lesgever wilde zijn. Tegelijk geeft Norah aan dat lesgeven alleen niet voldoende is voor haar. Dat heeft Norah ook kunnen doen door haar coördinatorenchap.

Ik wil er altijd wel iets naast doen. (int. 4)

De tevredenheid over het coördinatorenchap is echter niet constant geweest door het postgraduaatjaar heen. In het eerste interview geeft ze wel aan dat het niet evident is, maar is ze wel heel blij hiermee.

Dat is wel beloond geweest met coördinatie. Dus ik ben al heel blij, maar soms denk ik ook van: ‘Wat heb je jezelf aangedaan?’ (int. 1)

Door de felle weerstand van een aantal collega’s heeft Norah het heel moeilijk gehad als coördinator (zie verder “Norah’s werkcontext”) tijdens het postgraduaatjaar. Het zorgde ervoor dat ze er op een bepaald moment mee wilde stoppen.

Dat ik zoiets heb van: ‘Ik stop er even mee met die,’ met lesgeven niet hé, want dat vind ik wel fijn en dat is wel oké, maar met die coördinatie. (int. 3)

Op het einde van het postgraduaatjaar neemt ze die coördinatiefunctie wel verder op. Ten eerste omdat ze iets naast haar lesgeven wil doen. Ten tweede ziet ze het ook weer als een nieuwe kans.

Het hoefde niet persé dat coördinator, het mocht ook iets ander zijn, maar ik moest er wel iets naast doen. [...] Ik hoop dat het lukt [...] dus het is een nieuw hoofdstuk. (int. 4)

3.2.2.3 Haar werkpunten en wensen

Het werd al in het eerste punt van dit deel gezegd, ‘Wie is de leerkracht Norah?’. Norah is kritisch en denkt veel na over haar job. Dat uit zich ook in de werkpunten die ze nog voor haarzelf ziet. In wat volgt beschrijven we wat Norah vindt dat er nog moet verbeteren. Daarnaast gaan we in op welke wensen zij nog heeft voor de toekomst.

De werkpunten die Norah bij zichzelf ziet in de loop van het postgraduaatjaar zijn al aan bod gekomen in Norah's NT2-aanpak (3.1). Ze spreekt dan over de moeilijkheden om een elementgerichte aanpak te verzoenen met een functionele aandacht voor vaardigheden en de zoektocht naar het verzoenen van de cursus met realistische taken en buitenschoolse activiteiten. Ze ervaart ook dat ze nog moet groeien in een meer behoeftegerichte aanpak en vertelt ook dat ze het moeilijk vindt om haar klaspraktijk zo in te richten dat ze meer kan differentiëren naar de individuele behoeften van cursisten. Een ander werkpunt dat Norah nog ervaart tijdens het postgraduaat is haar manier van instructies geven. Door haar stage ervaart ze dat ze te snel instructies geeft. Het doet haar beseffen dat het ook in haar eigen groepen soms te snel gaat. Ze probeert er dus vanaf dan aan te werken.

Ik geef mijn instructies veel te snel achter mekaar en ik spreek veel. [...] merkte ik ook wel van: sommige cursisten kijken en d'er gebeurt niks [...] Ik begin toch te denken dat het misschien aan mij ligt, dat ik mijn instructies [...] Ik heb daar nu proberen op te letten. (int. 3)

Op het einde van het postgraduaatjaar vindt Norah nog dat ze nog verder willen evolueren richting een meer communicatieve en motiverende aanpak.

Als leerkracht en coördinator wil ik graag in de richting evolueren [...] mijn lessen motiverender en communicatiever maken. (verslag 2)

Daarnaast ziet ze ook nog werk weggelegd op vlak van het betrekken van cursisten en het inspelen op hun noden.

Dat we veel meer moeten luisteren naar onze cursisten en veel meer stilstaan bij: hoe kunnen we hen helpen? Veel meer dan na te denken dat wijzelf als leerkrachten wel goed weten wat zij moeten doen. (int. 4)

Welke wensen spreekt Norah uit naar de toekomst toe? In de loop van het postgraduaatjaar zegt Norah: 'ik snak naar ander materiaal, naar school-overstijgende werkgroepen en pedagogische begeleiding hierbij' (verslag 1). Hieruit blijkt een sterke wens naar bepaalde materialen en naar meer samenwerking. Dat komt ook op het einde van het jaar terug. Met betrekking tot materialen hoopt ze aan de ene kant dat het gebruik van bepaalde materialen uitgebreid zal worden.

Maathoekenwerk (zoals 'doos op rollen' maar dan zelfgemaakte taken voor 2.3) [...] Op school heb ik samen met een collega een viertal dergelijke taken uitgewerkt voor richtgraad 2. [...] Ik hoop dat die volgend jaar uitbreiding zal vinden. (verslag 2)

Aan de andere kant, wil ze ook dat materialen kunnen aangepast worden. Hier is voor Norah ook een grote rol voor het team weggelegd waar ze hoopt op samenwerking.

Daarnaast heb ik wel meer moeite met bepaalde cursusdelen/evaluaties die we nu in de school 'moeten' gebruiken. [...] Ik hoop dat we [er] in de toekomst met de vakgroepwerking ook iets aan kunnen doen. [...] Ik wil ook proberen om via mijn functie als coördinator een breed gedragen visie rond NT2 te scheppen en ons eigen cursusmateriaal ook hieraan aan te passen. (verslag 2)

Naast die materialen spreekt Norah ook nog de hoop uit om een aantal concrete aanpakken te bekijken of te verbeteren. Ten eerste is dat het verder uitwerken van buitenschoolse activiteiten en projectwerk.

Nu gaan we dat volgend jaar dan zorgen of kijken hoe dat we dat dan voor alle klassen, dus heel 2.1 gaat bijvoorbeeld naar CAW of heel 2.2 gaat naar de wijkagent [...] Ik hoop, dat zal nog niet volgend jaar zijn, maar het jaar daarop, dat we veel meer kunnen werken aan projecten. (int. 4)

Ten tweede gaat dat over de aanpak van grammaticaonderwijs, waar ze hoopt dat er in de nabije toekomst verandering in komt.

Er zijn nog een aantal die zich halsstarrig blijven vasthouden aan expliciet grammaticaonderwijs [...] Ik hoop dat binnenkort de tijd rijp is om daar iets aan te doen. (verslag 2)

3.3 Norah's werkcontext

3.3.1 Team en centrum

Het kwam in de inleiding reeds aan bod: Norah is naast NT2-leerkracht ook coördinator. Deze positie bepaalt in sterke mate mee hoe Norah de relatie met haar collega's ervaart. Wanneer ze spreekt over samenwerking of sfeer in het centrum, spreekt zij niet enkel als leerkracht, maar ook als coördinator.

3.3.1.1 Samenwerking binnen het team en steun

Zoals in het voorgaande al een aantal keren duidelijk is geworden, is er een groot verschil tussen de verlengde trajecten enerzijds en de gewone en verkorte trajecten anderzijds. Dat ziet Norah ook met betrekking tot samenwerking tussen collega's. In het verlengde traject is er veel samenwerking en is er een vakgroepwerking. Die samenwerking is ontstaan uit een nood.

Wij kwamen heel vaak samen, dat moest ook want je had geen materiaal. Je moest materiaal maken, het is niet de eenvoudigste doelgroep, dus je had nood aan mekaar. (int. 4)

Deze groep collega's 'hangt samen, die helpen mekaar, die mailen mekaar. Dat is fantastisch' (int. 4). Het zorgt ervoor dat de krachten gebundeld worden en dat er een gedeelde visie is. In het gewone traject ontbreekt dit.

Die visie die er is in het verlengd, die is er nog niet in het gewoon. [...] Iedereen doet daar wat zijn eigen ding, er is weinig overleg met collega's. (int. 1)

Norah wil dat er algemeen in het centrum een vakgroepwerking en meer samenwerking komt. Het is haar strijdpunt geweest tijdens het postgraduaatjaar.

Ik wil in een centrum werken waar er veel meer wordt samengewerkt. (verslag 1)

Ben vanaf september aan het lobbyen om dat nu in september d'er door te krijgen. (int. 3)

Op het einde van het postgraduaatjaar is Norah erin geslaagd om dat van de grond te krijgen. Vanaf het schooljaar na het postgraduaat zal er vier keer per jaar samen gekomen worden in vakwerkgroepen op een lesvrij moment.

In het verleden zijn er al wel eens vakwerkgroepen geweest, maar 'dat is altijd een stille dood gestorven' (Int 1). Dat heeft met verschillende factoren te maken volgens Norah. Ten eerste is er vanuit de directie weinig stimulans.

Allé, als een directeur zou zeggen: 'Ik vind vakwerkgroepwerking belangrijk,' dan was dat er al tien jaar geweest. (int. 4)

De directie heeft ook 'nooit de noodzaak ingezien van communicatie tussen collega's' (int. 4). Er is volgens Norah ook geen echte aanpassing geweest op vlak van overleg aan de groei van de school.

Vroeger toen het een kleine school was, waren dat zes mensen die heel veel overlegde en dat is uit zijn voegen gebarsten op een bepaald moment en daar is nooit structureel aan gewerkt om overlegmomenten te creëren, we hebben algemene vergaderingen en dat is het. (int. 1)

Ten tweede wordt de samenwerking ook nog bemoeilijkt door de veelheid aan locaties waar er les gegeven wordt. Een derde reden die Norah ziet, is de manier waarop de coördinatiefunctie wordt ingevuld. De coördinator is iemand die wat extra uren krijgt en die daar dan individueel materiaal voor uitwerkt zonder terugkoppeling vanuit de leerkrachten. Hierdoor wordt de coördinatie door leerkrachten beschouwd als iets wat los van hen staat.

Dat je dan ook het idee kreeg van de coördinator doet alles, die maakt materiaal, maar dat werd niet overlegd met andere leerkrachten, een coördinator die van bovenuit van alles deed en er was weinig terug van onderuit dat daar feedback kwam of samen gewerkt werd [...] is er natuurlijk nog veel

gedacht van: de coördinator is er om dingen te doen en de leerkracht geeft les in zijn klas en daar stopt het. (int. 1)

Aan het begin van het postgraduaatjaar is er al een aanzet om tot meer samenwerking te komen, door de coördinatoren.

En nu dit jaar [...] is het de bedoeling dat we daar heel veel meer, dat zou onze hoofdcoördinator graag hebben, dat we veel meer coördineren, dus dat we vergaderingen voorzitten. [...] En dat we mensen proberen te enthousiasmeren. (int. 1)

Dat dit echt niet eenvoudig is, blijkt uit de sterke weerstand die Norah ondervindt tijdens dit schooljaar om tot meer samenwerking te komen.

Het is enorm veel tegenkanting van een groep mensen die het echt zien als bezwaring op het lesgeven. Die zeggen van: 'We gaan weer moeten. Waarom is dat nodig dat samenzitten?' [...] Die groep die daar tegen is op zich, die zeggen altijd: 'Ja we zijn niet tegen vakgroepwerking op zich hé, maar dat gaat gewoon koffiedrinken zijn hé. We komen wij gerust wel een namiddag om de zes weken koffiedrinken.' (int. 3)

Norah merkt echter tijdens het schooljaar dat er ook een grote groep leerkrachten is die wel openstaan voor meer overleg en voor vernieuwing. Daarnaast zitten er ook veranderingen aan te komen: een nieuwe directeur en een nieuw handboek. Hierdoor is Norah hoopvol dat er meer en meer zal samengewerkt worden en in vakgroepen.

Dit is mogelijk omdat onze directeur binnenkort met pensioen gaat en omdat er ook intern meer en meer interesse komt voor overleg. Er zijn recent ook veel nieuwe leerkrachten bijgekomen die ook positiever staan ten opzichte van veranderingen. En omdat er binnenkort nieuwe edities van X (titel handleiding) komen, zullen zelfs de meest vastgeroeste leerkrachten gedwongen worden tot samenwerking. (verslag 1)

Zoals hierboven is aangehaald, lukt het inderdaad en is er op het einde van het postgraduaatjaar meer overleg in vakgroepen.

Norah spreekt ook over de samenwerking tussen de verschillende coördinatoren. Er is een viertal keren per jaar een coördinatorenbijeenkomst. Ook daar loopt de samenwerking niet van een leien dakje. Ten eerste door de spanning die er onderling is. Ten tweede wordt er door het team niet echt hard gewerkt aan een gezamenlijk beleid.

Eigenlijk is dat niet dat je zegt van dat is hier nu een vlot team dat goed overeenkomt [...] een aantal mensen die mekaar bijna niet kunnen luchten. [...]

Het is niet dat je zegt: 'We hebben een agogisch team en we komen om de twee weken samen en we stippelen een beleid uit.' (int. 1)

Wat betreft de steun van hogerhand, werd al aangehaald dat Norah weinig ondersteuning ziet vanuit de directie voor meer samenwerking. De hoofdcoördinator steunt dit wel. Ook op het vlak van inhoudelijke afstemming ervaart Norah weinig steun van de directie. Aan de ene kant kan iedereen gewoon zijn zin doen en aan de andere kant worden een aantal zaken strikt opgelegd. De eigen zin doen, zit heel sterk in het verlengde traject. Dat vertaalt zich echter ook in het feit dat er weinig naar omgekeken wordt.

In ons verlengd laten ze ons, laat de directie ons ook onze zin doen. Ze zijn al blij dat er iemand mee bezig is [...] Nee, daar wordt ook niet aangemoedigd. (int. 1)

Ook in het gewone traject is er veel vrijheid, maar ook hier is er een keerzijde: geen controle en dus ook geen zicht op de kwaliteit.

Maar ik weet niet altijd of dat ding doen, dan effectief ook het goede ding [is]. Maar er is weinig controle op wat er gedaan wordt. (int. 1)

Tegenover die vrijheid staat dan wel dat bepaalde dingen opgelegd worden. Zo moet de cursus gebruikt worden.

Je zit wel vast aan die cursus. (int. 4)

Ook wat betreft evaluatie is er een strikt beleid. Zoals bij 'Evaluatie' al aan bod kwam zijn er testen die door iedereen moeten afgenomen worden. De directie wil niet dat leerkrachten deze aanpassen. Maar door dat gebrek aan controle doen leerkrachten her en der toch hun eigen zin.

Vroeger waren die (de testen) in Word beschikbaar en dan hebben ze die van hogeraf in pdf gezet zodat we die niet meer kunnen aanpassen. [...] Een test, en ze (leerkrachten) hebben dat niet gezien in de les, dan printen die die test af voor alle cursisten en zeggen: 'Doorstreep vraag 3 want we hebben dat niet gezien.' Of met tipex nog het jaartal uitdoen. [...] Kan je een keer een extra filmpje tonen of een oefening die ik zo beu vind, kan ik overslaan, als die niet op het examen komt. (int. 1)

Hierbij moet wel opgemerkt worden dat Norah het ook fijn vindt om haar eigen zin te kunnen doen. Dat heeft ze zeker sterk ervaren tijdens haar stage.

Het is dat ik daar zo graag les gaf [...] ten eerste mocht ik mijn zin, ik bedoel ik moest mijn doelstellingen halen, maar ik zat niet gebonden aan een cursus. (int. 4)

Maar het mag al duidelijk zijn uit het voorgaande, een gemeenschappelijke visie en overleg waarbinnen dan die eigen beslissingen kunnen genomen worden, zijn heel belangrijk voor Norah.

Ik hoop dat er meer vrijheid komt, ook met die vakgroepwerking, dat leerkrachten kunnen zeggen: 'Wij willen het zo en zo en zo.' (int. 4)

3.3.1.2 Opvattingen van het team

Ook wat betreft de opvattingen van het team, kan er een duidelijk onderscheid gemaakt worden tussen het team van de verlengde trajecten en de overige teams. Er is eenzelfde visie binnen het verlengde traject, iets wat in de ander trajecten ontbreekt zoals in het vorige punt al aangehaald werd. Er wordt in het verlengde traject uitgegaan van taalleren in functie van zelfredzaamheid en er wordt gewerkt met taaltaken.

Er wordt gewerkt ook met taaltaken en zo, dus dat gaat constant over taal gebruiken en zeker over die sociale, gelinkt aan sociale zelfredzaamheid. (int. 4)

Dat is ook gekoppeld aan het inspelen op behoeften van cursisten en er wordt gewerkt met een taalbiografie om de behoeften in kaart te brengen.

Vragen wij van alle collega's dat zij hun cursisten zo'n taalbiografie laten invullen. Ik denk dat ze dat allemaal laten doen. (int. 1)

Daarnaast wordt er ook ingezet op brede evaluatie door het gebruik van onder meer een portfolio en een observatiedocument. Norah vindt dat er in het verlengde traject voorsprong is op de andere: 'We zitten daar eigenlijk mijlenver voor op de rest' (int. 4).

De collega's die niet in het verlengde traject staan, volgen 'eigenlijk gewoon hun boek' (int. 1) en besteden weinig aandacht aan de individuele behoeften van cursisten. Ze schenken volgens Norah heel veel aandacht aan grammatica.

En ok, er zit niemand in uw klas die kinderen heeft, maar ja je doet toch dat thema met kinderen en het rapport van de school, want ja dat staat erin (in het boek). [...] Het is zo bij ons op school wordt dat zo bij de meeste collega's gedaan voor de pauze, grammatica, dan zijn ze nog het fitste is het idee, en daarna de andere dingen. (int. 1)

De collega's die niet in het verlengde traject staan, weten ook niet wat er gebeurt in het verlengde traject.

Die weten zo ver weg dat wij geen boek hebben en taaltaken doen. (int. 1)

Norah geeft aan dat deze collega's ook op een niet zo positieve manier naar het verlengde traject kijken.

Je krijgt ook al vaak de stempel: 'Oh als je in het verlengd lesgeeft, ge moet meer testen geven en taken en ge moet keiveel vergaderen,' want in de gewone trajecten moet je nooit vergaderen. (int. 1)

Het jammere is dat dat blijft altijd gezien worden door de collega's die niet in het verlengd staan als: 'Ja, het is verlengd traject, ze leren daar geen grammatica, ze doen daar andere dingen [...] ze leggen dat ook zo uit aan de cursisten [...] zeggen wat het niet is, zegt niet wat het wel is. (int. 4)

Het is echter niet al rozengeur en maneschijn in het verlengde traject.

Zelfs binnen het verlengd traject kunnen sommige leerkrachten de klassieke onderwijsmethodiek moeilijk loslaten. (verslag 2)

Het inspelen op behoeften bijvoorbeeld, gebeurt nog te summier volgens Norah. Daarnaast vraagt Norah zich af of wel iedereen de visie rond bepaalde zaken begrijpt. En tot slot is er niet altijd de uitwisseling die er bedoeld is. Niet elke collega doet iets met de taalbiografie bijvoorbeeld. Of er wordt niet gekeken naar wat andere collega's gedaan hebben.

Inspelen op de behoeftes van cursisten, wat dat wij nu eigenlijk in het verlengd al wel doen, maar het blijft wel, ik moet dat wel toegeven, ik doe dat met kleine ingrepen. [...] Ik vraag me soms af of dat ze (collega's uit het verlengde traject) echt het nut ervan (gebruik van portfoliotaken) inzien of dat het gewoon zien als [...] een extra last. Ik denk dat het veel nog zien als een extra last. [...] dat er sommige collega's zijn die dat (taalbiografie) dan zelfs niet doornemen [...] Maar in het verlengd traject is het niet zo dat iemand dan opvraagt van welke portfoliotaken heeft die collega gedaan. (int. 1)

Norah vindt eenzelfde visie belangrijk en ze wil hier ook verder op inzetten als coördinator:

Ik wil ook proberen om via mijn functie als coördinator een breed gedragen visie rond NT2 te scheppen en ons eigen cursusmateriaal ook hieraan aan te passen. (verslag 2)

Het mag al duidelijk zijn dat Norah vindt dat er richting de visie van het verlengde traject moet geëvolueerd worden (zie ook in het volgende punt). Norah ervaart in het begin van het postgraduaatjaar dat die verandering niet zo gemakkelijk is. Ze gelooft dat er twee redenen zijn waarom er zo moeilijk verandering komt.

Ik denk dat één van de belangrijkste reden is dat ze (collega's) het gewoon niet inzien dat er iets moet [veranderen], dat ze er nog altijd van uitgaan dat het zo

best wel werkt. De tweede reden is [...] ze zijn ook niet opgeleid om daar op een andere [manier]. (int. 1)

Op het einde van het postgraduaatjaar ziet ze hierin toch verandering komen. Norah merkt dat er meer en meer collega's zijn die inzien dat er zaken moeten veranderen. Norah hoort van meer en meer collega's dat ze zich vragen stellen bij de huidige aanpak vanuit de vaststelling dat deze niet werkt bij de cursisten.

Collega's die luisteren naar hun cursisten en die hun evaluaties bekijken van hun cursisten en die niet denken: 'Ah die cursist, al mijn cursisten zijn dom of, vroeger was alles beter. Ik had toen alleen maar slimme cursisten.' Maar die denken: 'Tiens, ze kunnen dat niet. Wat zou er mis zijn met mijn lespraktijk?' (int. 4)

Hoewel Norah nog wel vaststelt dat er collega's zijn die oogkleppen blijven op hebben en die 'zich halsstarrig blijven vasthouden aan expliciet grammaticaonderwijs' (verslag 2), ziet ze hoopvol uit naar verandering.

Veel leerkrachten voelen net als mij aan dat bepaalde lespraktijken van 'vroeger' niet aanslaan bij de cursisten en zijn op zoek naar alternatieven. Ik denk dat de tijd rijp is om de handen daarvoor in elkaar te slaan. (verslag 2)

3.3.1.3 Sfeer in het team en Norah's positie in het team

De sfeer in het team is voor Norah bij het begin van het postgraduaatjaar 'een beetje onder nul' (int. 1). Zoals in het eerst punt 'Samenwerking binnen het team en steun' al aan bod kwam, is er weinig samenwerking en ook geringe steun vanuit de directie. Er is wel een goede sfeer in de groep van het verlengde traject. De moeilijke sfeer wordt door Norah ook sterk ervaren vanuit haar coördinatorenfunctie. Vaak wordt er met de nodige achterdocht naar coördinatoren gekeken.

Zij gaan er altijd van uit: iemand die coördinatie-uren heeft, is iemand die het beter weet. (int. 3)

Tijdens het postgraduaatjaar heeft Norah het extra moeilijk gehad. Op de locatie waar ze dat jaar les gaf, werd ze geconfronteerd met een groep leerkrachten die haar met veel negativiteit benaderden.

Die hadden [...] heel veel achterdocht van: 'Jij krijgt zoveel uren, wat doe je d'er mee per week. Dat zijn uren om niks te doen.' Of als je materiaal maakt, je hebt dan mee materiaal gemaakt, maar dat is niet goed. 'Ik wil uw materiaal niet gebruiken want ik werk zo niet.' [...] Het is moeilijk geweest [...] dan wordt het vrij persoonlijk gespeeld, mensen die denken dat je het echt effectief beter weet

en 'ze zal het is komen vertellen wat ze daar gehoord heeft in Leuven ze zal het ons eens komen uitleggen.' (int. 3)

Het zorgde er mee voor dat Norah het in de loop van het postgraduaatjaar wel gehad had met coördinatie. Het heeft er ook voor gezorgd dat Norah begon te twijfelen aan haar capaciteiten.

Verder waren er een aantal collega's op school die zich niet konden vinden in het idee van een vakgroepwerking en die dit heel persoonlijk uitspeelden. Ze stelden daarbij ook mijn kwaliteiten als lesgever en coördinator in vraag. (verslag 2)

Tegen het einde van het postgraduaatjaar is wel een verandering opgetreden. Norah beseft op het einde dat die negativiteit niet bij alle collega's zit. Ze ontdekt dat er toch meer mensen zijn in het centrum die openstaan voor verandering en voor meer samenwerking.

Daarna had ik enkele fijne gesprekken met collega's die wel openstaan voor vernieuwing en andere inzichten en ik kwam tot het besef dat ik me teveel had blindgestaard op die paar 'bange' leerkrachten. (verslag 2)

Ik heb nu wel beseft van als ik met andere mensen praat dat niet, ja niet iedereen denkt zo. Ik had me misschien teveel gefocust op die negatieve gedachten die daar zitten, terwijl dat er eigenlijk wel, besef ik meer en meer, veel mensen zijn die wel willen en kunnen. (int. 4)

Het geeft Norah het vertrouwen om de coördinatiefunctie toch verder op te nemen. Ze ervaart hierbij heel veel steun van collega's. Ze weet zich op dat moment ook te verzoenen met het feit dat er collega's zijn die weerstand vertonen.

Het zal spannend zijn, maar d'er zijn heel veel collega's die mij komen zeggen zijn dat ze heel blij zijn dat ik coördinator ben. Dus ik heb veel steun gehad. [...] Er zijn er een aantal die dan niet zo blij zijn, maar ja, dat zal altijd zo zijn, dus. (int. 4)

Ondanks de tegenkantingen is Norah altijd iemand geweest in het team die het voortouw heeft genomen in bepaalde zaken. Zo heeft ze samen met een collega gewerkt aan het materiaal voor het verlengd traject. Tijdens het postgraduaatjaar is ze steeds blijven trekken aan de organisatie van vakgroepwerking.

Dat is eigenlijk mijn strijdpunt geweest vorig jaar. Ik ben heel blij dat dat er gekomen [is]. [...] Ik ben heel blij dat ik dat heb kunnen mee heb kunnen uitdragen en dat dat er komt. (int. 4)

Daarnaast geeft Norah ook aan dat ze zaken uit het postgraduaat probeert door te geven aan haar collega's.

Maar ik neem wel dingen mee die ik kan delen met collega's, die ik zo probeer te delen met collega's die in verlengd 1 en 2 staan. (int. 3)

3.3.2 Externe factoren

Naast deze sociale aspecten in de werkcontext van Norah, spreekt Norah ook over een aantal externe factoren die een rol spelen in haar leerkracht zijn en in de werking van het centrum. Het betreft een aantal organisatorische zaken en lesmateriaal. We bespreken ze hieronder.

Wat betreft organisatorische aspecten, spreekt Norah over drie zaken: personeelsbeleid, ICT-infrastructuur en de verschillende leslocaties. Ten eerste, het personeelsbeleid wordt volgens Norah niet doordacht aangepakt. In het verlengde traject worden vaak de nieuwe leerkrachten geplaatst. Dat vindt Norah niet evident vermits er zonder handboek gewerkt wordt en leerkrachten in het verlengde traject dus direct hun eigen ding moeten doen.

Het zijn allemaal mensen die [er] één of twee of drie jaar staan, wat dat niet evident is, want het is moeilijk om zonder ervaring NT2 in dat verlengd [...] in dat verlengd zo boef, freewheelen vanaf dag één. (int. 1)

Er wordt verder ook niet nagedacht over het samen zetten van leerkrachten binnen een bepaald niveau, waardoor leerkrachten die vernieuwing zouden kunnen binnen brengen niet noodzakelijk in een meer 'vastgeroeste' groep terecht komen.

Als je toevallig met een aantal mensen in de groep zit, dat je dan vastzit. [...] Als ze bijvoorbeeld een collega die in drie of vier verlengd geven dan volgend jaar in september bijvoorbeeld in niveau één verlengd geven, dan zit je direct met een andere situatie hé. Die collega die in drie en vier verlengd staat, die gaat onmiddellijk zeggen: 'Sorry, dat boek.' (int. 4)

Ten tweede is er niet overal internet in de klassen en zijn er geen computers beschikbaar voor de NT2-cursisten. Dat maakt dat het moeilijk is 'om echt individueel te gaan werken' (verslag 1). Ook voor de leerkracht vindt Norah het ontbreken hiervan niet handig. Norah moet soms haar eigen internet gebruiken en ook moet hierdoor 'alle materiaal aanwezig zijn in de klas' (verslag 1). Verder spreekt Norah ook haar wens uit voor Ipads in de klas: 'daar zou je ook vanalles mee kunnen doen' (int. 4): cursisten zichzelf laten opnemen of foto's maken bijvoorbeeld. Norah heeft er wel al mee geëxperimenteerd, maar dan wel met de smartphones van de cursisten. Ten derde, wat ook in het vorige deel aan bod kwam, hebben de verschillende leslocaties ook een invloed. Door de spreiding van lesplaatsen wordt samenwerking immers bemoeilijkt.

Reeds in het voorgaande werd vermeld dat er in het centrum van Norah verwacht wordt dat de leerkrachten met het voorziene materiaal werken. Enkel in het verlengde traject mag daarvan afgeweken worden. Tegenover het werken met voorgeschreven materiaal heeft Norah een dubbele houding. Aan de ene kant ziet ze hier een aantal voordelen van in. Ten eerste heeft materiaal, wanneer het goed materiaal is, een sterke invloed op de leskwaliteit volgens Norah.

Daar heb ik gemerkt: daar was het niet zozeer de leerkracht die een rol speelde, maar het materiaal [...] Dus daar had ik al zoiets van: ja, zie schoon materiaal, daar kan zelfs de meest rigide leerkracht iets mee doen hé. (int. 3)

Ten tweede heeft materiaal voor Norah ook een belangrijk ondersteunende functie, zeker voor beginnende leerkrachten. Het kan een 'leidraad voor uw lessen' (mondeling examen) zijn.

[...] weet ik dat een cursus en materiaal, als je de eerste keer iets geeft of als beginnende leerkracht, dat het een enorme steun is. Dat vind ik ook wel belangrijk en je moet het warm water ook niet opnieuw uitvinden. (int. 4)

Aan de andere kant belemmert het haar heel sterk en ziet ze hoe de leerkrachten er moeilijk van loskomen.

Het gebruik van boeken en materiaal, het is ook soms, allé ja, het is het kan het is een leidraad voor uw lessen of zo, maar we zitten er zo aan vast en we staan niet meer open voor andere dingen en voor dingen die concreet zijn en niet blijven hangen in: 'Nederlands is een taal die ik leer om mijn boek in te vullen.' Nederlands is een taal die je leert om te gebruiken. Ja niet zomaar om een examen goed te kunnen oplossen. (mondeling examen)

Maar de verplichte en uniforme evaluaties maken dat de roep van het handboek groot is.

Ik kan af en toe wel eens iets buiten mijn cursus doen en ik doe dat ook. [...] En dan zit je nog met het feit dat wij onze eigen evaluaties niet kunnen maken, dus dan moet je zeggen van: 'Ah ik moet dat en dat gezien hebben,' want dat komt in de test, dat komt in het examen. (int. 1)

Op de vraag waarom Norah bepaalde zaken doet, antwoordt ze: 'Omdat dat in onze cursus zit' (mondeling examen). Maar zoals uit het voorgaande al blijkt, mag er wel naast de cursus werken, wat Norah ook doet. Toch is dat niet eenvoudig. Door de discrepantie tussen wat het materiaal en de evaluaties voorschrijven en wat zij zelf wil doen, zit Norah soms in een schizofrene situatie, zoals ze zelf zegt.

Ik werk dan met taaltaken, maar dan moet ik terug in dienen boek en we zitten terug met terug met die grammatica en op het examen komt dan weer die grammatica, niks van die taaltaken, zij (de cursisten) voelen evengoed aan als ik dat dat zo schizofreen is. (int. 4)

Het feit dat Norah het materiaal belemmerend vindt, heeft te maken met het feit dat ze het bestaande materiaal niet goed vindt zoals uit voorgaande paragraaf al mag blijken. Er is veel te veel aandacht voor afzonderlijke grammatica en woordenschattoefeningen.

Ik zit veel te veel vast aan dat gigantisch pakket met die superveel woordenschat en superveel grammatica, je zit daaraan vast. (int. 1)

Dit wordt zeker ook aangestuurd door de aandacht voor grammatica op het examen.

En op die examens is dat dan zo de betreffende bijzin en de zinnen met 'zou' en met dit en dat en ge zijt een heel semester bezig met grammatica. En dat is verschrikkelijk hé. (int. 3)

Norah vindt daarnaast ook dat de cursus niet vanuit een behoeftegerichte visie vertrekt, wat ook een invloed heeft op haar lespraktijk.

Ik moest met een cursus werken [...] en dat remde me sterk in een behoeftegerichte aanpak. (verslag 1)

Norah geeft in het begin van het postgraduaatjaar al aan dat ze 'gewoon dat boek, die cursus [zou moeten] buiten bonjournen, ik denk dat dat de enige mogelijkheid is' (int. 1) Ze geeft aan dat ze aan het einde van het postgraduaatjaar nog meer moeite heeft 'met bepaalde cursusedelen of methodieken/evaluaties die we in de school 'moeten' gebruiken [...] Ik kan die moeilijk verzoenen met wat ik nu met zekerheid weet.' (verslag 2). Ze beseft door het postgraduaat dat de cursus echt niet goed is.

[...] heeft het postgraduaat mij ook doen beseffen van: ja kijk, d'er is ook geen enkele theoretische grond die me zegt dat die cursus, eigenlijk op vlak van wat we weten uit onderzoek is onze cursus rotzooi. (int. 4)

Tot slot geeft Norah ook aan dat er een gebrek is aan goed materiaal, waarmee ze doelt op materiaal dat inspeelt op behoeften van cursisten.

Er is Doos op rollen (vooral voor 1.1 en deels voor 1.2) maar daar stopt het. (verslag 1)

Er wordt in het verlengde wel eigen materiaal gemaakt, maar dat blijft 'nog altijd een beetje zoeken' (int. 2). Norah weet ook niet goed of de ontwikkeling van een eigen cursus wel zo'n goed idee is. Ze twijfelt of het dan wel kwalitatief goed is.

Dan ben je eigenlijk niet zeker over kwaliteit ervan. Dat is zoiets als een persoonlijk aanvoelen, maar eigenlijk is dat materiaal niet altijd even kwalitatief. (int. 2)

Daarnaast geeft ze aan dat het maken van materiaal veel tijd kost en dat dat ook een hinderpaal is, te meer omdat ze op weinig samenwerking van haar collega's kan rekenen.

Ik zou best wel taken kunnen bedenken voor richtgraad 2, alleen kruipt er ontzettend veel tijd in om dit te maken. [...] maar ik dus niet of ik voldoende tijd zal hebben om dit uit te werken. Het is ook moeilijk om mijn collega's hierin te betrekken omdat dit momenteel helemaal niet leeft op school en omdat er ook geen cultuur is van 'samenwerken'. (verslag 1)

3.4 Factoren van verandering

De factoren die door Norah aangegeven werden zijn: nieuwe inzichten en ideeën, inspirerende personen en organisaties, cursisten, in de praktijk uitproberen, bevestiging en zelfvertrouwen, reflectie en *puzzlement* en samenwerking en interactie met anderen,

3.4.1 Nieuwe inzichten en nieuwe ideeën

Norah stapt in in het postgraduaat met een duidelijke vraag naar meer inzicht in theorie. Wat haar lespraktijken zelf betreft, geeft ze aanvankelijk aan dat ze daar minder vragen over heeft. Dat laatste wil niet zeggen dat ze zich hierbij ook geen vragen stelt (zie bij de inleiding op "Norah's NT2-aanpak"), maar het is niet dé reden waarom ze aan het postgraduaat wil beginnen.

Ik wilde ook graag die opleiding doen, het postgraduaat, niet zozeer denk ik, jawel ik kan nog altijd ook over mijn les, ik moet niet meer leren wat een leescarrousel is en zo'n dingen, daarvoor volg ik de opleiding niet, dat ken ik ondertussen wel, maar ik hoop dat ik wel ook wat theoretische bagage mee krijg om bepaalde dingen te kunnen plaatsen. (int. 1)

Norah vertelt later, tijdens het postgraduaatjaar, ook dat ze nieuwe inzichten heeft opgedaan. Norah geeft verschillende keren aan dat dat vaak een bevestiging is van wat ze eigenlijk al wel aanvoelde vanuit haar praktijk. Norah geeft aan dat door bepaalde dingen nog eens uitgelegd te horen, 'dat het ook plotseling heel duidelijk wordt' (int. 2).

Nu weet ik ook dat mijn aanvoelen qua wat lukt niet dat dat ook wel theoretisch, allé dat dat ook wel klopt met wat de achtergronden zijn. (int. 2)

Ik moet eerlijk gezegd toegeven dat ik tijdens het postgraduaat zelden het gevoel te hebben gehad 'iets compleet nieuws te horen.' De meeste inzichten had ik al in mijn ervaring met lesgeven wel al ergens verworven. (verslag 1)

Datgene wat ik zo aanvoelde van ideeën dat dan bevestigd geweest is in dat postgraduaat. (int. 4)

De manier waarop taal verworven wordt, met name het grillige verloop ervan, is iets waar Norah niet echt van op kijkt: *'je weet dat wel van in de klas, want je beseft dat dan ook in de klas'* (Int 7). Het is wel door dit te horen in het postgraduaat dat Norah op een andere manier naar haar cursisten kijkt.

Dan was ik ambetant, bijna op de cursist, en nu kan ik dat plaatsen, denk ik van: 'Oh ja, dat is normaal.' Dat ik veel meer dingen denk van: 'Het is niet de schuld van de [cursisten].' (int. 4)

Ten tweede werd ook het belang van communicatie, 'dat idee was er al wel bij mij' (int. 4), in het postgraduaat nog eens extra onderstreept, waardoor Norah veel meer is beginnen te denken dat werken aan uitspraak veel belangrijker is dan werken aan grammatica. Dit kwam al hoger aan bod (3.1.1). We vermeldden ook daar reeds dat Norah meer en meer is gaan beseffen dat de aanpak van grammatica in het centrum niet de juiste manier was. Dat voelde ze ook al wel aan, maar werd door het postgraduaat nog scherper gesteld.

Ten derde voelde Norah ook al aan dat de cursus die gebruikt wordt in het gewoon traject niet goed was. Waar ze aanvankelijk nog dacht dat ze op zoek moest gaan naar een manier om er creatief mee om te gaan, ziet ze door het postgraduaat in dat ze het boek eigenlijk gewoon aan de kant zou moeten leggen.

Waar dat ik vroeger nog met mijn cursussen wat mijn ding deed maar d'er op zich wel mee weg kon, heeft het postgraduaat mij ook doen beseffen van: 'Ja kijk, er is ook geen enkele theoretische grond die me zegt dat die cursus,' eigenlijk op vlak van wat we weten uit onderzoek is onze cursus rotzooi. Wat dat ik al aanvoelde, maar dacht: 'Ja oké, je moet leren werken met een cursus' [...] heb ik nu het besef van: 'Ik moet mijn weg daarin niet vinden, ik moet dat in de vuilbak gooien.' (int. 4)

Tot slot geeft Norah nog kort aan dat ook het behoeftegericht werken iets is 'waarvan dat ik eigenlijk wel al, daar zo wel wat aanvoelde of gehoord had' (int. 2). Het belang ervan werd duidelijk in het postgraduaat.

Door die input, die dus vaak een bevestiging was van wat ze al aanvoelde, heeft Norah wel de theoretische achtergrond verworven waar ze naar op zoek was. Door de theoretische inzichten, kreeg ze meer inzicht in waar bepaalde dingen fout lopen.

[...] heb ik nu wel theoretisch inzicht om een aantal dingen te zien waar dat de fouten liggen. (verslag 1)

Tegelijk helpt het haar ook om in gesprek te gaan met haar collega's en coördinatie om zaken aan te kaarten.

Die theoretische achtergrond dat ik nu krijg dat dat mij vooral helpt om bepaalde collega's te overtuigen en mijn coördinatie om bepaalde dingen meer te duiden. (int. 2)

En hoewel Norah dus niet persé op zoek was naar een andere aanpak, doen deze inzichten haar wel beseffen dat 'uw les of de manier waarop dat je lesgeeft of evalueert dan toch niet is aangepast aan dat' (int. 2). Een verandering qua ingesteldheid brengt voor haar toch ook een zoektocht mee naar praktische toepassingen ervan.

Het zijn de theoretische achtergronden en het gaat over een visie en over een soort ingesteldheid. [...] daar ben ik volledig mee mee, alleen ben ik nu nog op zoek naar de praktische aanpak van die dingen. (int. 2)

Norah vertelt dan ook hoe er door de input van het postgraduaat ook veranderingen zijn in haar klaspraktijk: 'behoeftegericht te werken, de opdrachten actiever te maken, zinvolle taken te zoeken, ... Deze aanpak kwam uitgebreid in de colleges aan bod' (verslag 2). Ook gaat ze 'nog intensiever op zoek naar momenten om buiten de school te leren' (verslag 1) onder invloed van het postgraduaat waar voorbeelden werden gegeven van 'activiteiten buiten de school, die heel duidelijke leermomenten waren' (int. 4). Voor Norah blijft de grootste verandering wel een verandering in mindset met name taal benaderen als bouwsteen van communicatie (zie inleiding bij 'Norah's NT2-aanpak')

Het is dus niet zozeer dat de opleiding mij 'lesspecifieke kwaliteiten en praktische aanpakken heeft bijgeleerd (af en toe wel), maar het heeft wel voor een shift in mindset gezorgd. (verslag 2)

Aan de ene kant heeft het postgraduaat voor Norah zaken bevestigd en antwoorden gegeven op vragen die ze had:

Hoe werk ik behoeftegericht binnen een heterogene klasgroep? Hoe verhoog ik het zelfstandig werken/leren van de cursisten (leerkracht als coach)? Deze dingen zijn allemaal aan bod gekomen in het postgraduaat. (verslag 1)

Aan de andere kant heeft het postgraduaat ook vele nieuwe vragen opgeroepen: vragen naar praktische uitwerking van die inzichten, zoals in vorige paragraaf vermeld is. In de loop van het postgraduaatjaar duiken er verschillende vragen op naar hoe ze bepaalde zaken dan concreet moet aanpakken. Rond behoeftegericht werken: 'Hoe doe je dat en hoe dat het voor iedereen interessant wordt?' (int. 2) Rond aandacht voor uitspraak: 'Wat kan ik dan als leerkracht doen om daar iets mee te doen?' (int. 3) Rond luister- en leesvaardigheid: 'Er moeten betere manieren zijn om aan deze receptieve vaardigheden te werken' (verslag 2). En algemeen: 'Op

welke manier kan ik het meeste rendement halen uit mijn klas?’ (int. 3) Norah ervaart hierdoor ook de nood aan concreet lesmateriaal en ondersteuning.

Ik snak naar ander materiaal, naar school-overstijgende werkgroepen en pedagogische begeleiding hierbij. (verslag 1)

De input van het postgraduaat heeft dus op die manier enerzijds geleid tot meer zelfvertrouwen. Maar anderzijds heeft het haar ook doen twijfelen en onzeker gemaakt, door het besef dat het in de praktijk toch anders zou moeten.

Op een bepaald moment dan door die opleiding zo wat mijn zelfvertrouwen gekregen. [...] Om bij mezelf ook te beseffen van: ‘Ja, ik kan ’t blijven ontkennen en blijven meegaan in dat idee van ‘jeuj, ’t zit wel goed, maar de cursisten dat lukt niet met die cursisten.’ ’t Is eigenlijk, het postgraduaat heeft mij heel onzeker gemaakt. Ik zal ’t zo zeggen. (int. 3)

Tegen het einde van het postgraduaatjaar blijven er nog vragen, maar Norah voelt terug vaste grond onder haar voeten.

Ik sta nu sterker in mijn schoenen. Dingen die ik vaak uit de praktijk al aanvoelde blijken ook ‘vanuit de theorie’ te kloppen. (verslag 2)

Nieuwe inzichten of ideeën deed Norah niet alleen op door de input van het postgraduaat. Ze vermeldt ook andere collega’s en organisaties (zie verder bij ‘Inspirerende personen’). Ook input van documenten, ‘visieteksten rond de nieuwe OP’s (opleidingsprofielen)’ (verslag 2) en ‘verschillende documenten rond de flexibilisering’ (verslag 1), hebben Norah doen nadenken over NT2 en voor een ‘fundamentele verschuiving in mijn mijn visie rond NT2-onderwijs’ (verslag 2) gezorgd. Bovendien geeft Norah ook aan dat de verandering niet noodzakelijk gelinkt is aan de input van het postgraduaat. Het heeft wel geholpen.

Ik zou het afgelopen jaar (waarin ik het postgraduaat volgde) een versneld ‘ontwikkelingsproces’ willen noemen. Doorheen de jaren in de praktijk had ik al regelmatig mijn visie rond NT2-onderwijs bijgesteld. Dit jaar heeft het proces versneld en er een duidelijker (theoretisch) platform voor gecreëerd. (verslag 2)

3.4.2 Inspirerende personen/ organisaties

Voor Norah is er één persoon heel belangrijk geweest in haar professionele ontwikkeling, namelijk een leerkracht uit haar eigen centrum. Hij is heel bepalend geweest voor de manier waarop Norah in haar verlengde traject op een andere manier aan de slag is beginnen te gaan.

Moest er niet die collega geweest zijn, dan zat ik misschien hier nog altijd met mijn X (titel handboek) vast. (int. 1)

Deze verandering heeft al plaats gevonden vóór het postgraduaatjaar. We vermelden het hier omdat het door Norah wordt aangehaald als een belangrijk moment in haar loopbaan.

Hij kwam binnen met een heel ander idee van lesgeven en ik heb heel nauw met hem samengewerkt en heel veel van hem geleerd. (int. 1)

Zijn manier van lesgeven benoemt Norah als 'revolutionair' (int. 1).

Hij ging gaan vragen aan de cursisten: 'Wat wil jij doen?' Wij hadden daarvoor daar nog nooit aan gedacht, je zag wat er in je boek stond. (int. 1)

Omdat Norah op dat moment ook aanvoelde dat het boek en de aanpak niet werkten bij haar cursisten uit het verlengde traject en andere leerkrachten afhaakten, wilde ze nieuw materiaal maken. Door de samenwerking met deze inspirerende collega ontstond er 'een lesmethodiek die heel behoeftegericht was en vertrok vanuit concrete en persoonlijke situaties van de cursisten' (verslag 1). Door hem zat ook 'dat idee over dat taakgericht werken er bij mij al heel sterk in' (int. 4).

Tijdens het postgraduaatjaar spreekt Norah nog over een collega die haar inspiratie heeft gegeven om met concreet materiaal van cursisten aan de slag te gaan.

Toen zag ik dat die zo vaak vroeg aan haar cursisten om dingen mee te brengen. [Zo] van: 'We gaan praten over reizen, breng allemaal iets mee van op reis.' En dat is zoiets dat je dan meeneemt naar uw lessen zo van: 'Ah, ik ga dat ook eens doen.' (int. 3)

Ook een uitwisselingsdag van verschillende centra wordt door Norah vernoemd als inspirerend. Het heeft op haar een grote indruk achtergelaten.

Het enthousiasme, de creativiteit, de inzet, de vernieuwing die ik daar heb gezien, daar was ik ondersteboven van. (verslag 2)

Het centrum waar Norah haar stage heeft gedaan, heeft eveneens een sterke invloed gehad op Norah. Door te zien hoe er daar gewerkt wordt heeft ze haar meerwaarde als leerkracht weer ervaren.

Ik heb daar, denk ik, voor een stuk weer het gevoel van uw belang als leerkracht ingezien, om iets mee te geven aan de cursisten. (int. 4)

Tot slot is Norah ook geïnspireerd door een collega uit het postgraduaat in verband met vakgroepwerking. Door te horen hoe de vakwerkgroepen bij die collega georganiseerd werden in haar centrum en de goede werking ervan, is Norah een visitatie gaan doen op dat centrum tijdens een vakgroepwerking. Het heeft Norah geïnspireerd voor de organisatie van de vakgroepwerking in haar eigen centrum.

Er wordt een lesvrij moment voorzien en er wordt gewerkt met graadcoördinatoren die de verschillende vakgroepen organiseren.

We hebben eigenlijk die structuur voor een groot stuk overgenomen. (int. 4)

3.4.3 Cursisten

Ook de reactie van cursisten is een factor die meespeelt in veranderingen. Door de reactie van de cursisten kom je als leerkracht alvast te weten of bepaalde dingen werken of niet, volgens Norah.

Op het moment dat het niet meer werkt met uw cursisten, besef je wel dat er iets fout zit (int. 3)

Omgekeerd, een geslaagde NT2-les linkt Norah aan het enthousiasme van cursisten

Dat vonden zij ook heel leuk en dat was voor mij dan ook geslaagd, als zij enthousiast zijn, eigenlijk is dat het belangrijkste, als ik zie dat iedereen bezig is en ze willen zelf iets zeggen en ze verliezen de tijd wat uit het oog, dan werkt het. (int. 1)

Norah vertelt over een aantal momenten waar ze merkt dat haar cursisten ergens tegen aan lopen. Het brengt haar ertoe om bepaalde dingen aan te passen, zoals bijvoorbeeld het inzetten op permanente evaluatie in haar verlengde traject want 'die mensen kunnen dat niet, een test en een examen, dat lukt gewoon niet' (int. 1) of het maken van nieuw materiaal want 'de aanpak van X (*titel handboek*) werkte niet' (verslag 1). Ook brengt het haar tot verdere reflectie.

Voor zes cursisten was dit razend interessant, maar voor zes anderen helemaal niet van toepassing. Hoe vang je zoiets op? (verslag 1)

[...] maar merkte ik ook wel al van: sommige cursisten kijken en d'er gebeurt niks [...] ik begin toch te denken dat het aan mij ligt. (int. 3)

De enthousiaste reactie van cursisten zoals bijvoorbeeld op het gebruik van authentiek materiaal en op het aanreiken van opdrachten op maat van de cursisten hun behoeften geven aanleiding tot het meer (willen) inzetten hiervan in de klaspraktijk. Norah geeft aan dat ze meer authentiek materiaal probeert te gebruiken.

Dus ik probeer dan op zo'n manier die dingen (authentiek materiaal) in de klas te brengen. Ik merk wel daar dat die klas daar open voor staat en dat ze dat leuk vinden. (int. 4)

Het succes van het maathoekenwerk (hoekenwerk volgens behoeften) doet haar hopen naar een uitbreiding van deze aanpak.

Maathoekenwerk [...] Op school heb ik samen met een collega een viertal dergelijke taken uitgewerkt voor richtgraad 2. De cursisten en de andere collega waren enthousiast. Ik hoop dat dit volgend jaar uitbreiding zal vinden. (int. 4)

Hoewel Norah dus sterk pleit om de reactie van cursisten als het ware als een kompas te gebruiken bij wat je doet als leerkracht, geeft ze tegelijk aan dat ze als leerkracht ook wel ingaat tegen bepaalde verwachtingen van cursisten. Dat heeft dan specifiek te maken met de vraag van cursisten naar invuloefeningen rond grammatica en woordenschat waar zijzelf het nut niet van inziet. Norah wijdt dit aan het feit dat cursisten gewoon zijn aan dergelijke oefeningen en dus geen probleem maken van 'saai woordenschat' (int. 1). Dat kwam ook aan bod in punt 3.1.1 'Vaardigheden en elementgerichte aanpak'.

Ik zie het nut in van mijn soort oefeningen, met die zinnen maken en mondeling en spreken en zij denken van: 'Laat ons gerust, laat ons gewoon op ons gemak die oefeningen invullen.' (int. 1)

Wat voor Norah echter centraal moet staan is of het werkt voor cursisten.

Een taak of grammatica en je bent daar mee bezig en dat werkt niet en dat blijft niet hangen, dat je dan uw eigen lespraktijk in vraag gaat stellen. (int. 4)

Ze ziet in dat opzicht ook een bevestiging in haar meer communicatieve aanpak van grammatica door de positieve effecten ervan bij de cursisten.

Ik probeerde realistische situaties te bedenken waarin je bepaalde structuren zou gebruiken [...] Ik heb dit als positief ervaren. De cursisten werden minder overdonderd door allerlei weinig nuttige regels en hebben de structuren beter onder de knie dan voorheen. (verslag 1)

3.4.4 In praktijk uitproberen

Haar stage bij bestempelt Norah als het kantelmoment in het postgraduaatjaar.

Die stage in x (naam centrum), denk ik, dat is een beetje het moment geweest [...] dat was dan eigenlijk de eyeopener. (int. 4)

Niet alleen omdat het centrum haar geïnspireerd heeft door de manier waarop er daar gewerkt wordt (zie ook punt 3.4.2 'Inspirerende personen/organisaties'), maar ook door het uitproberen van buitenschoolse activiteiten tijdens de stage. Norah geeft aan dat ze hierdoor gemerkt heeft 'hoe belangrijk dat het is voor hen om dan ook eens te proberen dat Nederlands te gebruiken in de echte wereld en hoe moeilijk dat dat is en hoe gelukkig of hoe blij ze waren dat ze dat effectief dan hadden gedaan' (int. 4).

Een tweede aspect dat Norah beseft door haar stage, is het feit dat cursisten niet constant met oefeningen moeten bezig zijn om te leren. Ze merkte dat door activiteiten als het uitknippen van kaartjes in haar stageles cursisten enerzijds tot rust kunnen komen en dat het afwisseling geeft, maar anderzijds ook dat ze aan het leren zijn: “Je geeft die schaar, ze zeggen: ‘Alstublieft. Dank u wel.’ [...] Je moet ze naar voren doen komen en iets nemen en ‘leg onder’ en ‘leg op’ en dit en dat” (int. 3). Dat inzicht heeft ook zijn effect in het denken over haar eigen lessen.

In mijn eigen les is dan, ja dat is ook een hoger niveau, daar moet ik echt op zoek gaan, daar probeer ik nu wel aan te denken van: “Kan ik op, niet op niveau van ‘knip nu eens iets uit,’ maar hoe kan ik er toch voor zorgen?” Of van dat halsstarrige idee af van: als ze geen oefeningen aan het maken zijn, zijn ze niet aan het leren. (int. 3)

De stage heeft voor Norah's ‘zelfvertrouwen als leerkracht wel een boost gegeven’ (verslag 2). Zoals al onder het eerste punt (‘Nieuwe inzichten’) vermeld, heeft het postgraduaat Norah ook wel doen twijfelen in de loop van het schooljaar. Op het moment van haar stage zat Norah ‘in de knoei met haar lessen’. Bovendien had ze heel wat kritiek van haar collega's te verduren (zie bij “Norah's werkcontext”). Door haar succesvolle ervaring op haar stageplek werd haar weer duidelijk waar ‘echt lesgeven om gaat’ (verslag 2) en kreeg ze ‘voor een stuk weer het gevoel van echt, uw belang als leerkracht ingezien’ (int. 4).

3.4.5 Bevestiging en zelfvertrouwen

Norah is door de input van het postgraduaat bevestigd in een aantal zaken die ze al ergens wist (zie ook punt 3.4.1. ‘Nieuwe inzichten en ideeën’).

Op zich waren er wel veel dingen waarvan dat ik eigenlijk wel al, daar zo wel wat aanvoelde of gehoord had [...] weet je allemaal of voelde je ergens wel aan. (int. 2)

De bevestiging van haar ideeën leidt enerzijds tot meer zelfvertrouwen. Haar ideeën bleken toch niet zo absurd te zijn en ze staat op het einde van het postgraduaatjaar dan ook sterker in haar schoenen want ‘dingen die ik vaak uit de praktijk al aanvoelde, blijken ook ‘vanuit de theorie’ te kloppen’ (verslag 2). Dat zelfvertrouwen maakt ook dat Norah dingen durft uit te proberen in de praktijk, ook al loopt dat niet altijd van een leien dakje.

Ik heb niet het gevoel dat er in mijn les geven nu een lijn zit in wat ik doe. Ik zit zo tussen twee, ik zit met die cursus en ik doe daar dan dingen uit en ik probeer dan halsstarrig of ik probeer dan een aantal andere technieken uit en dat clasht. (int. 3)

Anderzijds bleek die bevestiging van ideeën ook wel tot twijfels te leiden en meer bepaald tot vragen over hoe ze dat alles in de praktijk moet omzetten.

3.4.6 Reflectie en puzzlements

Het kwam al aan bod in het deel ‘Wie is de leerkracht Norah?’ (3.2.1) namelijk dat Norah een leerkracht is die zich veel vragen stelt rond NT2 en haar manier van werken. De inzichten en de ervaringen tijdens het postgraduaatjaar hebben haar hier ook verder over doen nadenken. Ze zegt ook dat het postgraduaatjaar een ‘jaar van veel nadenken’ (int. 4) is geweest. Het reflecteren over je praktijk en over jezelf als leerkracht is voor Norah een stap in het op zoek gaan naar een (nog) betere aanpak.

Ik vind dat een goede NT2-leerkracht dat die zichzelf die vragen moet durven stellen en moet openstaan om dan met andere mensen daarover te praten en na te denken van: hoe kan het dan beter? (int. 3)

Reflectie hangt nauw samen met *puzzlements*, zaken die haar bezighouden en waar ze graag een antwoord op zou hebben. Er duiken in de loop van het postgraduaatjaar verschillende *puzzlements* op. Bij aanvang van het jaar stelt Norah zich veel vragen rond wat belangrijke aspecten zijn om de taalvaardigheid van cursisten in te schatten.

Want dat vraag ik me dan af: Wanneer lukt, hoe komt dat nu dat ik met die cursist een heel gesprek kan doen en dat ik die heel goed versta? Wat maakt dat die communicatie [lukt]? (int. 1)

Dat is sterk verbonden met Norah’s *puzzlements* rond de evaluatie op het centrum en de vormcorrectheid die daarin gevraagd wordt.

Mag een cursist een diploma krijgen van niveau 2.2 zonder ooit een werkwoord te vervoegen? (int. 1)

Ook het inspelen op behoeften van cursisten houdt haar bezig met name wat ze moet doen met de ene groep wanneer ze inspeelt op de behoeften van de andere (zie bij het punt 3.1.2 ‘Behoeften van cursisten’). Het zijn deze vragen waarop Norah een antwoord hoopt te krijgen in het postgraduaat.

De *puzzlements* over evaluatie en behoeftegericht werken blijven ook bestaan tijdens het postgraduaatjaar, zoals ook al in het deel ‘Norah’s NT2-aanpak’ beschreven werd. Het zet haar aan om verder te blijven nadenken over hoe het beter kan.

Ja, denk ik ook heel vaak na over: ‘Hoe kan ik een op een andere manier evalueren?’ (int. 4)

Ik heb het heel moeilijk om een activiteit te zoeken die voor elke cursist interessant is [...] Hoe vang je zoiets op? (verslag 1)

Naast deze twee zaken stelt Norah zich ook vragen bij de manier waarop er aan receptieve vaardigheden wordt gewerkt. Ook dit resulteert in het verder blijven reflecteren over dat het anders kan.

Er moeten betere manieren zijn om aan deze receptieve vaardigheden te werken. (verslag 2)

Bovenstaande aspecten laten zien dat reflectie, *puzzlement* en twijfel voor Norah ook sterk verbonden zijn met mekaar. Ze geeft aan in het begin van het postgraduaatjaar dat hoe langer ze werkt en hoe meer ze over zaken nadenkt, hoe minder bekwaam ze zich voelt en hoe meer ze twijfelt.

Hoe langer dat ik werk, hoe minder bekwaam [...] ik twijfel, allé hoe meer dat ik les geef, hoe meer dat ik nadenk over mijn lesgeven [...] da denk ik altijd maar van: 'Maar d'er zit toch iets scheef met de manier waarop dat wij les [geven] (int. 1)

Dat hangt samen met het feit dat Norah ook kritiek heeft op hoe er aan bepaalde dingen wordt gewerkt in het centrum (evaluatie bijvoorbeeld) en ook met fricties die ze ervaart.

Ik vind dat zo moeilijk: ik kan cursisten hebben die geen recht zin zeggen en ik kan daar perfect een heel gesprek mee hebben over de kinderen op school. (int. 1)

Tegelijkertijd geeft reflectie ook aanleiding tot een positieve verandering. Norah vindt dat ze haar job op het einde van het postgraduaatjaar beter uitvoert, 'gewoon al omdat ik er meer over nadenk' (int. 4).

3.4.7 Samenwerking en interactie met anderen

Voor Norah zijn bepaalde veranderingen gelinkt aan het samenwerken en de uitwisseling met anderen. Zoals ook al meerdere malen aangehaald werd, is samenwerking ook iets waar ze naar streeft in haar eigen centrum. Vóór het postgraduaatjaar waren er al een aantal zaken veranderd in het verlengde traject. Norah vertelt hoe er door samenwerking tussen de teamleden een gemeenschappelijke visie en materiaal ontwikkeld is kunnen worden (zie hoger 'Samenwerking en steun'). De lesmethodiek die daar ontstaan is, is voor een groot deel te danken aan de samenwerking met een leerkracht die Norah omschrijft als 'nieuw op het vlak van NT2, maar met veel levenservaring, een open geest en een freinet-voorliefde' (verslag 1).

Door de nauwe samenwerking met deze leerkracht ontstond een lesmethodiek die heel behoeftegericht was en vertrok vanuit concrete en persoonlijke situaties van cursisten. (verslag 1)

Tijdens het postgraduaatjaar speelt ook de uitwisseling met collega's een rol.

Sinds de opleiding, de stages en een jaar van veel nadenken, babbels met collega's [...] kan ik zeggen dat er toch een fundamentele verschuiving is in mijn visie rond NT2-onderwijs. (verslag 2)

Norah vertelt dat ze met veel mensen gesproken heeft tijdens dit jaar, 'niet alleen met mensen die negatief staan, maar ook met mensen die positief staan' (int. 4). Door de gesprekken kwam Norah ten eerste tot het positieve inzicht dat er in haar team toch wel meer bereidheid was voor verandering dan ze aanvankelijk dacht.

[...] had ik enkele fijne gesprekken met collega's die wel openstaan voor vernieuwing en andere inzichten en ik kwam tot het besef dat ik me teveel had blindgestaard op die paar 'bange' leerkrachten. (verslag 2)

Ten tweede kwam ze hierdoor wel ook tot de vaststelling dat het niet eenvoudig is om iedereen op eenzelfde lijn te krijgen.

Heb ik voor de eerste keer gemerkt, ook door met veel mensen te spreken over die vakgroepwerking, dat het niet altijd gemakkelijk is om mensen op dezelfde lijn te krijgen, met de neus in dezelfde richting en dat communicatie heel belangrijk is en dat er zoveel mis kan lopen bij communicatie. (int. 4)

In haar zoektocht naar een goede manier voor de organisatie van vakgroepwerking, heeft ook de uitwisseling met een collega uit het postgraduaat Norah geholpen. Het kwam al bij 'Nieuwe inzichten en ideeën' (3.4.1) aan bod dat Norah door haar tot inzichten kwam over hoe zo'n werking georganiseerd kan worden. Daarnaast heeft het uitwisselen van gedachten met die collega uit het postgraduaat er ook voor gezorgd dat Norah op visitatie kon gaan in dat centrum. Niet alleen die specifieke leerkracht speelde een belangrijke rol, ook door te praten met andere collega's in het postgraduaat, kreeg Norah een zicht op hoe het er in andere centra aan toegaat.

Ik hoorde van andere leerkrachten tijdens de colleges hoe het op hun school werkte. Met één van die leerkrachten [...] heb ik een ontmoeting kunnen regelen, in februari, om informatie te delen over de organisatiestructuur op hun school (organigram, verdeling coördinatie). (verslag 1)

4

RUTH IN BEWEGING

Ruth geeft een drietal jaren NT2-les in het centrum waar ze op het moment van het onderzoek ook aan de slag is. Voordien was ze leerkracht in een secundaire school. Ruth geeft hoofdzakelijk les in de beginnersniveaus NT2. Sinds het schooljaar waarin ook het onderzoek is gestart, heeft Ruth ook een ondersteunende functie op centrumniveau. Dit combineert ze met haar lesgeven. In deze functie moet Ruth de vakwerkgroep leiden.

Ruth is aan het postgraduaat begonnen omdat het Centrum voor Taal en Onderwijs (de organisator van de opleiding) voor haar, en in haar woorden ‘de aangewezen instantie is om mij te helpen bij mijn ontwikkeling als NT2-leerkracht’ (intakeformulier). Ze wilde daarnaast ook heel graag meewerken aan een onderzoek naar professionalisering van NT2-leerkrachten. Door de combinatie van deze twee factoren, is ze het jaar van het onderzoek ingestapt in het postgraduaat.

4.1 Ruths NT2-aanpak

In de gesprekken met Ruth bespraken we hoe zij haar NT2-lessen aanpakt. Het gaat zowel over de concrete lespraktijk als over haar ideeën hieromtrent. Door het schooljaar heen merkt Ruth een aantal veranderingen op. Vooraleer hierop verder te gaan en dit ook breder te kunnen kaderen, geven we eerst weer hoe Ruth denkt over NT2 en taalverwerving in het algemeen.

Aan de ene kant vindt Ruth dat ze niet kan spreken over hét NT2-onderwijs of dé manier om taal te leren. Iedere cursist leert een andere taal het beste op een verschillende manier volgens Ruth. Vandaar dat ze aangeeft dat je als leerkracht verschillende manieren van aanpak moet hanteren.

Dat voor iedere cursist anders is hoe dat die, allé ja, voor de cursist anders hoe dat je het snelst iets oppikt of het langst iets vasthoudt en daarom dat ik denk dat het belangrijk is om het op zoveel mogelijk manieren te doen of vanuit zoveel mogelijk contexten of invalshoeken. (int. 1)

Ook op het einde van het schooljaar blijft Ruth bij dit idee. Ze vindt het ook dan moeilijk om te spreken over het NT2-onderwijs of over de manier waarop

anderstaligen het beste Nederlands leren. Voor de ene cursist zal dat misschien eerder taakgericht zijn, voor de andere eerder elementgericht. De cursist staat voor Ruth centraal.

Daarom vind ik het moeilijk om te spreken over 'het NT2-onderwijs'. Ik vind dat je nog altijd veel moet, een onderscheid maken in uw publiek. (int. 4)

Dat het niet voor elke cursist hetzelfde kan zijn, heeft voor Ruth onder meer ook te maken met de geschooldheid van cursisten. Ze maakt een sterk onderscheid tussen lager en hoger geschoolde cursisten. Het betreft dan heel concrete zaken in de les, zoals het gebruik van een tabel, of het categoriseren van zaken dat je met de ene groep minder kan doen dan met de andere. Ze meent ook dat je in een groep met hoger geschoolden veel vlotter over culturele verschillen kan praten dan in een groep met lager geschoolden. Hoewel ze in de loop van het postgraduaatjaar toch inziet dat het verschil tussen die beide groepen niet zo groot of absoluut is als ze dacht, blijft ze de lager geschoolde cursisten toch als een aparte categorie benaderen.

Aan de andere kant geeft Ruth toch een aantal algemene principes weer met betrekking op het leren (van Nederlands). Ze is ervan overtuigd dat je het beste een andere taal leert door een taalbad. Dat vindt ze zowel in het begin als op het einde van het postgraduaatjaar. In het eerste interview geeft ze wel aan dat het soms moeilijk ligt en dat uitstappen niet echt mogelijk zijn, maar op het einde is dat leren door te doen wel mogelijk doordat ze een uitstap organiseert waarbij cursisten in contact komen met moedertaalsprekers.

Joke: *Hoe leren anderstaligen het beste Nederlands of een andere taal?*

Ruth: *Ik denk sowieso, want dat is wat ik toen wou, is door het te doen. Maar door het wel te doen in een natuurlijke situatie dus dat wil zeggen ook wel met moedertaalsprekers. Ik heb dat nu met x (niveaugroep) gedaan met die uitstap.* (int. 4)

Daarnaast spreekt Ruth van spreekdurf en vertrouwen als belangrijke voorwaarde om te kunnen leren.

Zo is dat ook als je een taal leert: door te proberen te spreken of te begrijpen leer je meer dan door je boeken grondig te bestuderen. Men moet durven doen. (verslag 1)

Omwille van die durf en vertrouwen, is het voor Ruth zo belangrijk om in te zetten op het werken aan een fijne en hechte groep. Wanneer een groep samenhangt, wordt leren bevorderd.

Ik denk dat als een groep echt mensen zijn die elkaar graag hebben, die elkaar kennen, vergroot de motivatie om bij te leren. (int. 4)

Een toffe groep waarin iedereen op zijn gemak is, is immers een voorwaarde om te durven proberen, een toffe groep motiveert en enthousiasmeert. (verslag 1)

Tot slot, met betrekking tot het NT2-onderwijs, geeft Ruth nog aan dat het in de NT2-les over veel meer gaat dan alleen het leren van Nederlands. In de NT2-klas komen cursisten in contact met andere culturen. Het zorgt ervoor dat cursisten uit hun leefwereld breken.

Dat is sympathiek en dan vind ik dat tof, want die gaan anders zo niemand niet tegenkomen of zo in contact komen met die mensen of die culturen. (int. 1)

Zonder een NT2-les zou dat volgens Ruth niet gebeuren. Sterker nog, het maakt voor haar deel uit van de NT2-les.

Heel in het begin dacht ik nog van 'Ja, het is hier Nederlandse les, ik moet dat stoppen, ik moet dat onderbreken.' Maar dan dacht ik van 'Nee, want eigenlijk maakt dit ook wel deel uit van de les dat ze zo culturen leren kennen en vanuit hun eigen leefwereld breken.' (int. 1)

Ook andere zaken als dingen opzoeken of op tijd komen, zijn vaardigheden die in de NT2-les aan bod komen en die maken dat de NT2-les over veel meer gaat dan over puur taal. Het zijn ook de redenen waarom Ruth het belang van een NT2-les benadrukt. Misschien zouden mensen wel de taal kunnen leren zonder effectief les te volgen, maar ze zouden verstoken blijven van het leren van bovenstaande extra zaken. In wat volgt bespreken we Ruths klaspraktijken en haar opvattingen hierover in detail.

4.1.1 Vaardigheden en elementgerichte aanpak

Ruth schenkt vooral aandacht aan de mondelinge vaardigheden, met een sterke nadruk op de luistervaardigheid. Ze vindt de mondelinge vaardigheden het belangrijkste en nuttiger dan de schriftelijke vaardigheden.

Luisteren naar de ander, spreken vind ik ook heel belangrijk, maar dat kunnen ze gewoon nog niet zoveel, [...] maar op zich zijn die mondelinge vaardigheden, vind ik wel, de belangrijkste. (int. 1)

Spreken zit in haar praktijk wat meer op het achterplan omdat ze vindt of merkt dat haar cursisten die beginnende taalleerders zijn, dat nog niet kunnen. Op vlak van luistervaardigheid zet Ruth in op luisterstrategieën waarbij ze cursisten leert om te focussen op woorden die ze begrijpen en uit de context betekenis te geven. Ze komt hiermee tegemoet aan 'klacht' van cursisten dat ze zaken niet begrijpen omdat het teveel is of omdat het te snel gaat. Ze merkt ook dat het beter gaat en dat cursisten zekerder zijn als ze hier aandacht aan schenkt.

Ik merk wel dat als ik daar heel veel aandacht aan besteed dat dat ook wel werkt en dat die cursisten ook zekerder worden. (int. 4)

De aandacht voor mondelinge communicatie is er al bij de start van het postgraduaatjaar en verandert ook niet in de loop van het schooljaar. In het laatste interview zegt Ruth wel: ‘dat ik misschien ook wel meer aandacht of meer hamer op luisteren, maar niet zozeer luisteren naar mij als leerkracht maar naar elkaar ook vooral’ (int. 4). Dit vindt ze belangrijk omwille van het feit dat cursisten kunnen leren van mekaar en omdat het de groepssfeer bevordert. Ze geeft ook voorzichtig aan dat ze denkt dat ze ook meer aandacht besteedt aan de luisterstrategieën in vergelijking met het begin van het schooljaar.

Lezen en schrijven komen aan bod, maar niet veel. Ook dat verandert niet tijdens het schooljaar. Ruth gaf afgelopen schooljaar les aan beginners en daar komen schrijven en lezen sowieso niet veel aan bod (conform de opleidingsprofielen). Maar niet alleen de formele voorschriften liggen hier aan de basis, ook heeft Ruth het idee dat het niet veel nut heeft om daar op in te zetten, zeker niet wat schrijven betreft.

Schrijven en lezen vind ik persoonlijk minder belangrijk. Als ik kijk naar wat ik zelf nog schrijven en lees (...) relatief weinig en een deel daarvan kunt ge dan ook nog eens laten vallen omdat uw cursisten dat perfect in hun eigen moedertaal kunnen doen. (int. 4)

Zeker bij schrijven stel ik mij soms de vraag van: wat is hier het nut van? Allé ja, als ge kijkt waar dat wij zelf nog schrijven in ons dagelijks leven (...) dan denk ik van: ‘Ja, is dat wel zo belangrijk?’ (int. 1)

Cursisten moeten volgens Ruth nog heel weinig schrijven. Nochtans zit het schrijven van een briefje wel in de cursus vervat en neemt Ruth het dan ook minimaal op. Als haar cursisten al moeten schrijven in het échte leven, gaat dat vooral in een e-mail of een sms zijn (maar dan ook vaak in de eigen taal) volgens Ruth, of misschien ook om de kinderen te ondersteunen in het schoolgebeuren. Wat betreft dit laatste zal ze daar dan wel rekening mee houden in haar aanbod. Het schrijven via digitale weg komt niet aan bod in Ruths les omdat haar cursisten nog maar in de beginnersmodules zitten. Lezen vindt ze dan in vergelijking met schrijven toch iets belangrijker, want daar gaan haar cursisten wel eens mee geconfronteerd worden.

Lezen vind ik dan wel, allé ze gaan al wel eens post krijgen en zo, dat vind ik dan ietske belangrijker dan dat ze zelf moeten schrijven (int. 1)

Maar dat zal niet veel zijn, dus komt het voor Ruth niet op de eerste plaats.

Bankafschriften of van ’t OCMW of ik noem maar op, zo die dingen, ik denk dat toch nog altijd relatief weinig is, daarom dat ik daar iets minder aandacht aan besteed. (int. 4)

Wat betreft de aandacht die ze geeft aan taalelementen, geeft Ruth aan dat ze veel inzet op uitspraak, maar niet op grammatica en schriftelijke vormcorrectheid. Elke les probeert Ruth minstens tien minuten te werken aan uitspraak en verstaanbaarheid. Ze doet dit soms expliciet door luister- en uitspraakoefeningen te doen, en soms impliciet door bijvoorbeeld recasting. Ze vindt dit heel belangrijk, want ‘ja, als ze slecht uitspreken dan worden ze niet begrepen, hé’ (mondeling examen). Haar idee ‘dat er vaak bewust aandacht geschonken mag en/of moet worden aan uitspraak’ (verslag 1) is onveranderd gebleven tijdens het schooljaar. In tegenstelling tot uitspraak, hecht Ruth geen belang aan schrijffouten, een aanpak die ook niet veranderd is het afgelopen schooljaar. Of haar cursisten nu een dt-fout schrijven of een korte in plaats van een lange ij schrijven, dat maakt haar niet uit, althans niet voor het beginniveau. Ruth zal dan ook geen expliciete grammaticalesen geven. Ze zal cursisten wel corrigeren als ze echt fouten maken, maar dat kan zowel expliciet als impliciet zijn.

Ruth vindt grammatica en vormcorrectheid geen prioriteit. Dat werd bevestigd door het postgraduaat en door andere deelnemers. Ook haar eigen ervaring speelt hierin een rol.

Mijn Frans is – grammaticaal gezien – helemaal niet zo goed, maar toch kan ik mijn plan trekken [...] kan ik Franse brieven van de cursisten begrijpen.

(verslag 1)

Wat er wel veranderd op dit vlak is dat ze doorheen het postgraduaatjaar inziet dat grammaticale fouten heel normaal zijn, ook op hogere niveaus. Ook hoe ze kan omgaan met vragen van cursisten rond grammatica is iets wat ze oppikt in het postgraduaatjaar. Dat vindt ze interessant omdat er wel wat discussie is in haar centrum over hoe er met grammatica moet omgegaan worden (zie ook verder ‘Opvattingen van het team’)

Over grammatica bijvoorbeeld, vond ik heel interessant [...] een cursist (van niveau 3 of hoger) [...] die nog altijd zijn werkwoorden niet vervoegde. [...] dat ik dan dacht van: ‘Ah oké, dat komt op die hoge niveaus ook nog voor.’ En dat dat dan eigenlijk geen probleem was voor de communicatie. [...] Wat mij wel is bijgebleven [...] ‘Grammatica puur het hoogstnoodzakelijke.’ [...] Ja, ook soms omdat, af en toe komt zo eens een cursist [met] een vraag (rond grammatica), en hoe moet je daar mee omgaan. En daar heeft hij (opleiding postgraduaat) wel interessante dingen rond gezegd van: ‘Ja, bekijk van hoe relevant het is.’

(int. 2)

4.1.2 Behoeften van cursisten

In de aandacht die Ruth geeft aan bepaalde vaardigheden, is reeds duidelijk dat ze het belangrijk vindt dat het NT2-aanbod afgestemd is op de behoeften van haar

cursisten. Dat vindt ze niet alleen met betrekking tot de vaardigheden in het algemeen, maar ook met betrekking tot de inhoud die ze aanreikt. Die zal ze afstemmen op wat de cursisten nodig hebben.

Als ik merk dat er heel veel cursisten zijn die komen om hun kinderen te kunnen bijstaan dan zal mijn materiaal vaker op school gericht zijn of zo [...] Als 't dan gaat om briefjes lezen dan zal ik eerder een briefje van een juf van 't school meepakken dan een brief van de VDAB. En omgekeerd als het gaat over studenten die werk zoeken dan werk ik met dat materiaal meer. (int. 1)

Ruth vindt het belangrijk om te kijken naar de leefwereld van de cursisten en daar rekening mee te houden in datgene wat aan bod komt in de lessen.

Je moet ook weer kijken naar de context van die cursisten. Hebben die daar iets aan als ze daar zelf niet over beschikken? Als ze dat alleen maar in de les kunnen doen? (int. 1)

Die aandacht voor behoeften en interesses van cursisten trekt ze ook door in haar evaluatie. De voorgeschreven evaluatieopdracht staat voor Ruth ver af van de leefwereld van de cursisten en daarom heeft ze drie verschillende opdrachten voorzien zodat ze die kan kiezen die het best aansluit bij de cursist die voor haar zit.

Zo drie thema's dus, dan kan je zo wel wat kijken naar 'wie zit er voor mij?' of 'welk thema is relevanter voor die cursist?' (int. 4)

Ruth houdt dus rekening met de interesses van haar cursisten, maar ze vertelt dat het inspelen hierop heel vaak à l'improviste gebeurt. Wanneer een cursist iets vertelt in de klas, zal ze dit aangrijpen om daar dan op in te gaan.

Een vrouw die dan kinderen op school had en dan met de briefjes kwam en dat ik dan zei: 'Ah weet je wat, we zullen deze briefjes een keer gaan bekijken.' Of een andere cursiste die ging trouwen. Dan was dat van: 'Ah, heb je al eens een trouwfeest georganiseerd?' En dan hebben we daarrond een les nagedacht met de groep. Zo ja, maar dat is dan meestal wel à l'improviste zo. (int. 1)

In het laatste interview zegt Ruth dat ze meer en meer inspeelt op het moment en op wat cursisten aanbrengen. Deze manier van werken vindt Ruth de tofste manier van lesgeven: 'Op het moment zelf zien wat er gebeurt, wat kunnen we daar mee doen?' (int. 4). Op die manier loopt het voor haar heel natuurlijk. Het is dan ook niet iets wat ze echt kan voorbereiden want het gebeurt op het moment zelf.

Ruth vertelt dat ze reeds van bij het begin van haar NT2-carrière probeert te focussen op de behoeften en interesses van cursisten. Het postgraduaat heeft het belang ervan meermaals bevestigd.

Praktijken die bevestigd werden, zijn [...] het belang van taken/lesinhouden gericht op de persoonlijke leefwereld van de cursisten (bevestigd tijdens stages en in de lessen). (verslag 2)

Ze geeft wel toe dat ze soms uit gemakzucht of uit tijdstekort gewoon het handboek volgt, maar dat ze zich daar in de loop van het postgraduaatjaar steeds vaker de vraag bij stelt wat cursisten hier nu uit leren en of het wel relevant is. De thema's die in het boek aan bod komen om bijvoorbeeld zaken als 'wie, wat, waar en wanneer' aan te leren, staan soms veraf van waar haar cursisten mee bezig zijn, bijvoorbeeld een vijftigjarig huwelijk. Ze merkt dat wanneer ze thema's gebruikt die dichter aansluiten bij de leefwereld van de cursisten, bijvoorbeeld een bon voor de McDonalds, zij deze woorden sneller leren.

Want als het ver van hun leefwereld staat, wordt het natuurlijk ook heel moeilijk om waar en wanneer te leren, tenzij als je dan een bon van de McDonalds geeft. Ja, dan zijn ze d'er sneller mee weg zo. (int. 2)

Ruth vindt dan ook dat ze zo'n dingen meer zou moeten doen: 'Inspringen op iets van het moment en wat dichter bij de cursisten staat' (int. 2). Later zegt ze ook dat ze het handboek meer en meer achterwege laat.

Tijdens en na het postgraduaat merkte ik dat ik steeds meer geneigd ben om de handleiding X achterwege te laten en enkel eigen materiaal te gebruiken. Er staan vaak oefeningen in die niet altijd relevant zijn voor de cursisten. (verslag 2)

Ruth gaat haar cursisten wel niet opdelen in groepen volgens hun behoeften om hen dan gelijktijdig aan verschillende opdrachten te laten werken. In de lagere niveaus sowieso niet omdat de cursisten dan niet begrijpen dat ze niet alles moeten gezien hebben volgens Ruth.

Ze hebben in een eerste module nog niet zo heel vaak door dat ze niet allemaal hetzelfde moeten doen. Daar hebben ze nog vaak het gevoel van: 'oei, die doet dat en ik doe dit, ik moet dit ook doen of ik mis een stuk.' (int. 1)

Ruth is dan ook heel voorzichtig om cursisten tegelijk verschillende zaken aan te reiken, want dan verliest ze veel tijd met de discussie tussen cursisten over waarom zij niet en anderen wel bepaalde dingen moeten of mogen doen. In de hogere niveaus gebeurt dat opsplitsen soms wel, maar dat hangt voor Ruth heel sterk af van groep tot groep. Ze moet een aantal sterkere cursisten hebben die dan het werk in de groepjes kunnen trekken, want anders heeft ze het gevoel dat ze overall tegelijk moet zijn en dan lukt het gewoon niet. Ze heeft wel tijdens het postgraduaatjaar de Maatwerkhoeven uitgeprobeerd, waar de cursisten dus wel in aparte groepen moesten werken. Dat was een succes, zowel voor Ruth als voor de cursisten. Het is voor herhaling vatbaar, vindt Ruth.

De cursisten hadden niet zoveel moeite met zelfstandig werken als ik aanvankelijk gedacht had en deze zelfstandigheid werkte motiverend.

(verslag 2)

Ook het expliciet peilen naar behoeften is iets wat niet in alle groepen kan gebeuren of zinvol is voor Ruth. Als ze een inburgeringsgroep heeft (een groep gestuurd door het inburgeringsagentschap) doet ze het niet. Deze cursisten moeten NT2 volgen voor hun inburgering, dus dat is de reden waarom ze in de les zitten.

Dus die moeten dat volgen voor hun inburgering. Dus dat is hun eerste motivatie waarom ze daar zijn, dat ze het moeten volgen. Maar ik doe dat vooral in groepen waarvan de mensen zichzelf opgegeven hebben. (int. 1)

Ze vraagt de andere, de niet-inburgering, cursisten dan waarom ze Nederlands willen leren, maar enkel in de hogere modules. Dat doet ze door hen open te vragen waarom ze Nederlands willen leren. In de lagere niveaus reikt ze wel eens mogelijkheden aan: 'Studeer jij Nederlands voor jouw kinderen? Voor een job?' (int. 1), want als ze het als open vraag zou stellen, komen dezelfde dingen altijd terug. Tegelijk geeft ze ook aan dat ze het met de beginniveaus niet doet omdat het niet gaat omwille van hun beperkte kennis van het Nederlands.

Ik wil het wel een keer vragen, maar dat gaat gewoon ook nog niet. Misschien als ik het woordje 'waarom' uitleg. Wanneer dat dat aan bod komt, is dat al een vraag die erbij kan komen. (int. 1)

Het peilen naar leerbehoeften vindt Ruth ook moeilijk omdat ze niet weet wat haar cursisten van haar verwachten.

Omdat ik niet weet wat mijn cursisten verwachten, omdat die nog nooit niet hebben gezegd wat dat zij van mij verwachten, behalve dan goed Nederlands leren. (int. 1)

Ze geven nooit feedback tenzij algemeen: 'Wow jij bent goed' (int. 1). En als het gaat over wat de cursisten verwachten van een goede NT2-leerkracht, dan zijn het zaken die haar niet echt vooruithelpen bij het inspelen op de behoeften:

'Ze moet een voorbeeld op het bord schrijven, ze moet sympathiek zijn, ze moet mooi zijn,' en daar stopt het. (int. 1)

Ruth weet wijdt dit aan het feit dat haar cursisten nog niet taalvaardig genoeg zijn om dat uit te drukken. Tegelijk denkt ze ook wel dat haar cursisten met niet heel veel verwachtingen naar de cursus komen en dat ze verwachten dat de lesgever inhoud en werkvormen bepaalt.

4.1.3 Functionele en realistische taken

Voor Ruth is er een duidelijk onderscheid tussen wat een taak is en wat een realistische taak is. Een taak is voor haar iets waarbij een cursist een inspanning moet leveren voor het Nederlands. Hier kan een grammaticaoefening of woordenschattoefening onder vallen. Een realistische taak betekent voor Ruth dat die inspanning verweven is met een dagdagelijkse handeling. Concrete taken uitvoeren die een link hebben met de realiteit, meer bepaald gericht op de persoonlijke leefwereld van de cursisten zoals hierboven aangehaald, is iets waar Ruth in het verleden al belang aan hechtte. Het werd ook in het postgraduaat bevestigd.

Verder werd er in het postgraduaat heel veel bevestigd (...) Zo bijvoorbeeld (...) het nut van concrete taken. (verslag 2)

Die concrete taken moeten dan wel een link hebben met de realiteit, maar Ruth vindt het moeilijk om realistische taken te gebruiken als vertrekpunt in haar les. Dat geeft ze aan in het eerste interview. Er kan wel toegewerkt worden naar die taken, maar ze kunnen moeilijk in de klas plaats vinden omdat het altijd gespeeld is.

Een gewone dagdagelijks handeling, als je dat in de klas haalt, is dat daarom geen gewone dagdagelijkse handeling meer. Als ik met mijn cursisten oefen om iets te bestellen voor te drinken, ja, dan zeg ik: 'Ene gaat naar buiten, de andere hier en je gaat op bezoek'. Dus een gesprekje. Dat is op dat moment voor mij geen realistische taak omdat je aan het spelen bent. (int. 1)

Die moeilijkheid om realistische taken uit te voeren in de klas, situeert zich hoofdzakelijk op vlak van luisteren en op vlak van spreken. Voor Ruth kunnen die realistische spreektaken wel opduiken in de les, maar dat is dan iets wat ad hoc voorkomt. Ze geeft het voorbeeld van een cursist die iets aan een andere cursist vraagt in een andere taal, waarbij zij hen dan aanmaant om dat in het Nederlands te vragen, of een cursist die tegen Ruths collega goeiedag zegt. Van zodra een realistische conversatie geoefend wordt in de klas, is het voor Ruth geen natuurlijke conversatie meer en valt het voor haar dan ook niet onder de categorie van een realistische taak.

Maar het is niet omdat het een realistische taak is dat die in de klas ook een realistische taak is. (int. 1)

Ruth ziet her en der wel een mogelijkheid door een bekend iemand in te schakelen waar cursisten dan bijvoorbeeld contact moeten mee opnemen, maar ze blijft dat moeilijk vinden omdat het tijd van anderen in beslag neemt en omdat het heel veel voorbereiding vraagt. Ze ziet wel realistische spreektaken mogelijk in de buitenwereld (zie volgend punt 'Buitenschoolse activiteiten en projectwerk'). Op

vlak van lezen en schrijven ziet ze wel de mogelijkheid om aan realistische taken te werken en meer bepaald door het gebruiken van authentiek materiaal. Voorbeelden die Ruth aanhaalt, zijn een werkschema of agenda, een website van de school van de kinderen, een brief die een cursist meebrengt of formulieren waarop personalia moeten ingevuld worden.

We stellen vast dat Ruth na de start van het postgraduaat expliciet op zoek gaat naar functionele en realistische taken. Ze denkt na over het plannen van een uitstap waarbij de cursisten alles zelf moeten organiseren.

Dat dan bijvoorbeeld een uitstap X (naam stad) (...) maar dat zij eigenlijk alles zouden moeten plannen en dat wij zeggen van: 'Kijk, dat is het laatste moment dat we samen zijn, we gaan daar een feestje doen, jullie moeten het feestje organiseren, jullie moeten de trein opzoeken. Je moet een lokaaltje reserveren.' Allez alles alles alles organiseren. (int. 2)

Eén van haar stagelessen van het postgraduaat bestaat dan uiteindelijk ook uit de organisatie van een uitstap waarbij de cursisten allerlei taken moeten uitvoeren zoals een treinticket bestellen aan de betaalautomaat. Ook in haar reflectiegesprek na een andere stageles komt ze tot de vaststelling dat ze beter een functionele taak had ingezet in plaats van cursisten kruisjes bij de correcte optie te laten zetten.

4.1.4 Buitenschoolse activiteiten en projectwerk

Ruth legt een sterke link tussen realistische taken en buitenschoolse activiteiten. De uitvoering van realistische taken ziet ze eigenlijk in hoofdzaak maar mogelijk in de buitenwereld. Daar wringt echter ook het schoentje. Ruth geeft les in meertalige buurt. Ruth ervaart dit als een obstakel om buitenschoolse activiteiten te voorzien. De plaatsen waar Nederlands gesproken wordt is beperkt en zelfs daar wordt snel op een andere taal overgeschakeld.

Pff zo naar winkels vind ik het al wat moeilijk omdat dat niet uitsluitend in het Nederlands is. (int. 1)

Toch blijkt de meertalige context niet de enige moeilijkheid te zijn. Ruth geeft in het eerste interview ook aan dat het moeilijk is om na te gaan of de cursisten de opdracht wel degelijk hebben uitgevoerd.

Ik vind dat iets heel moeilijk om te controleren, zeker als het gaat over spreken met mensen. (int. 1)

Wanneer we met Ruth spreken over buitenschoolse activiteiten, spreekt ze over een verscheidenheid aan activiteiten: een georganiseerde groepsactiviteit, bijvoorbeeld naar de bibliotheek gaan, met de groep naar buiten gaan voor een opdracht zoals naar de tramhalte gaan kijken, een extra opdracht die cursisten

buiten de les moeten uitvoeren, bijvoorbeeld hun straatnaam opschrijven of bij een Nederlandstalige winkel iets gaan bestellen, of cursisten tijdens de les even buiten sturen om iets te gaan doen, bijvoorbeeld vragen aan het onthaal om een kopie te maken. Waar in het eerste interview die buitenschoolse activiteiten niet op het voorplan staan: 'Euh, ik ben aan 't denken wat ik zo ooit heb gedaan, euhm' (int. 1) en de context steevast een drempel is: 'Maar ik zeg het, ik vind dat in [deze buurt] heel moeilijk' (int. 1), nemen ze later in het schooljaar een meer prominente plaats in en lukt het Ruth om deze goed te organiseren.

Ik probeer nu gewoon in elke module toch minstens één uitstap te doen.
(mondeling examen)

Joke: Wat was je beste les dit jaar?

Ruth: Ik denk de uitstap die ik onlangs heb gedaan naar X (naam stad).
(int. 4)

Ruth is door het postgraduaat bevestigd in het belang van buitenschoolse activiteiten en tijdens het schooljaar komt ze tot het besef dat ze deze activiteiten ook meer moet organiseren.

Wat het doen betreft zie ik dat ik de cursisten meer buiten de klas moet laten komen.
(verslag 1)

Daarnaast zit er ook een verschil in de rol die Ruth aan de cursisten geeft bij het uitvoeren van deze uitstappen. In de uitstappen die ze doet vóór het postgraduaatjaar neemt zij de cursisten mee, organiseert zij het. Ze zal de cursisten geen taken geven om de uitstap voor te bereiden, en zal hen eerder opdrachten geven tijdens de uitstap. Bij de stadsuitstap legt ze de verantwoordelijkheid veel meer bij de cursisten.

Dus ze moesten het eigenlijk allemaal zelf wat organiseren. (int. 4)

Ze geeft in dat opzicht meer vertrouwen aan de cursisten. Dat weerspiegelt zich ook in het feit dat ze het niveau van de cursisten loslaat en hen gewoon de dingen laat doen die zich voordoen.

Ja eigenlijk is dat al een doelstelling te hoog voor een niveau x (beginniveau), want ze moeten nog niet met een onbekende taalgebruiker kunnen spreken eigenlijk, maar je merkt dat ze dat wel kunnen en er wel voor open staan.
(int. 4)

Deze stadsactiviteit heeft voor Ruth bevestigd dat buitenschoolse activiteiten een grotere leerwinst inhouden. Ze heeft reeds in het eerste interview aangegeven dat ze buitenschoolse opdrachten belangrijk vindt en ze zaken uit de cursus kunnen vervangen. Maar het blijft iets wat niet echt in haar lespraktijk zit ingebed.

Dat er dat vaak niet van komt. (int. 1)

Het is echter pas in de laatste interviews dat ze zelf de meerwaarde ervan aan de lijve ondervindt. Haar cursisten geven na de uitstap aan dat ze echt aan het leren waren. Zelf geeft ze aan dat de cursisten veel meer geleerd hebben.

Ze hebben eigenlijk veel meer geleerd dan dat je ze op dezelfde tijd in de klas zou leren, denk ik, zonder dat ze [het] zelf beseffen en ik denk dat dat daardoor gemakkelijker gaat. Ja, het zijn dingen die ze gewoon moeten doen en ze doen het vaak ook zonder erbij na te denken en dan gaat dat eigenlijk allemaal een beetje vlotter. Misschien met meer foutjes d'erin of zo, maar dat maakt dan op zich niet uit. (mondeling examen)

4.1.5 Authentiek materiaal en werken met ICT

Ruth gebruikt authentiek materiaal in haar lessen. Dat vertelt ze al bij de start van het schooljaar. Ze geeft aan dat ze dat interessant vindt. Enerzijds omdat haar cursisten dan zaken die ze geleerd hebben, zoals personalia, moeten proberen te gebruiken in authentieke documenten. Het stelt hen voor de uitdaging om met verschillende formuleringen om te gaan.

[...] kan je ze aanleren van naam, voornaam, adres en dan kijk je naar formulieren om in te vullen en bij de ene is adres een straat, een huisnummer, en bij de ander betekent adres ook uw postcode en gemeente. Dat dat vind ik dan ook wel interessant om een keer, dat die dingen erin zitten van allemaal verschillende formulieren voor te leggen zodat ze daar een keer over moeten nadenken. (int. 1)

Anderzijds omdat ze merkt dat het veel motiverender is voor cursisten en dat ze er meer van oppikken. Het werken met een weerbericht, of een bon uit de Metro zorgen ervoor dat haar cursisten sneller weg zijn met bijvoorbeeld de vraagwoorden, dan aan de hand van een uitnodiging voor een huwelijk uit het handboek. ‘

Dan merkte ik wel dat die ‘waar, wanneer, wat, hoeveel,’ dat ze dat heel vlot konden eigenlijk aan de hand van die bon. Ook omdat dat ook veel dichter aansluit. (int. 2)

Tijdens het postgraduaatjaar is Ruth verder bevestigd in het belang van concreet en authentiek materiaal. Toch legt Ruth ook een zekere voorzichtigheid aan de dag met betrekking tot het werken met authentiek materiaal. Zo wordt er gewerkt met formulieren in de les die opgesteld zijn volgens hoe de leerkrachten het in de klas hebben aangebracht.

Werken met ICT doet Ruth af en toe, en met gemengd enthousiasme. Ze vertelt over enkele momenten dat ze met haar cursisten aan de computer heeft gewerkt, maar dat dit heel beperkt is. Hiervoor geeft ze enkele redenen. Het computerlokaal

is altijd bezet tijdens haar lessen. Bovendien, vindt ze dat haar cursisten dan ook over een emailadres of een facebookaccount en over een computer moeten kunnen beschikken. Ze vindt het immers niet zinvol om hier mee aan de slag te gaan als de cursisten er buiten de les niets mee kunnen doen. Tegelijk beseft Ruth ook dat in deze tijd computers niet meer weg te denken zijn en dat veel zaken via internet geregeld worden en dat zij dit dus ook best kan aanreiken in de les. Ze geeft echter aan dat ze het niet haar rol vindt om cursisten met een computer te leren werken. Cursisten moeten dat al kunnen want anders verliest ze te veel tijd die ze nodig heeft om haar NT2-doelstellingen te halen.

Wel op voorwaarde dat ze allemaal een computer hebben en dat kunnen gebruiken. Ik ga geen ICT-lessen geven [...] als ik ze echt ga moeten aanleren: hoe start je een computer op, dan verlies ik gewoon te veel tijd om te zien wat ik moet zien op die [x-aantal] uren. (int. 1)

4.1.6 Evaluatie

Uit de gesprekken met Ruth over haar evaluatiepraktijk, blijkt dat ze veel vragen heeft rond het evalueren in het algemeen, bijvoorbeeld over goede en objectieve criteria (zie verder bij 4.4.4 'Puzzlements') en rond de evaluatiemethodes in het centrum in het bijzonder. Ruth werkt met een portfolio en testen in bepaalde modules. Zelfevaluatie en peerevaluatie doet ze niet omdat de cursisten veel moeite hebben met zichzelf in te schatten en omdat ze vaak veel te streng zijn voor mekaar. Het portfolio wordt opgebouwd vanuit vastomlijnde taken die op vaste momenten en door iedere cursist moeten uitgevoerd worden. Ruth doet dit, net als haar collega's, maar is eigenlijk veel meer een voorstander van het gebruik van observatieschema's. Dit omwille van twee redenen. Ten eerste omdat ze tijdens de lessen sowieso constant observeert en door heeft wie wat kan en wie vooruitgegaan is of niet. Ten tweede, omdat dat overzichtelijk is, beter een evolutie in kaart kan brengen en ook gemakkelijk kan doorgegeven worden aan de volgende lesgever.

Maar in mijn achterhoofd observeer ik vooral iedereen en zie ik wel die is op dit en dit en dit vlak vooruitgegaan. Ik denk, als je een schemaatje kan maken dat redelijk overzichtelijk is waarbij je als educatieve eigenlijk niet meer moet doen dan wat dingetjes aanvinken, dat je veel beter een evolutie kunt weergeven. [...] Ik denk dat zo'n observatieschema, is ook gemakkelijk door te geven, dat is heel overzichtelijk. (int. 1)

Die observatie wordt echter niet in haar centrum toegepast. Zij doet het zelf wel, zonder schema of notities weliswaar, maar om te kunnen aantonen wie het kan en wie niet – wat ze eigenlijk al weet door haar observaties – gebruikt ze het portfolio.

Ja, er is dat portfolio, maar ik weet eigenlijk nu al wie dat er gaat door zijn en wie dat [er] niet gaat door zijn, maar je moet het kunnen aantonen natuurlijk hé. (int. 1)

In de portfolio-oefeningen zitten een aantal realistische taken zoals de openingsuren opzoeken bij de apotheker in de buurt of een klantenkaart invullen. Tegelijk baseert ze sommige van haar observaties ook op realistische taken: een koffie bestellen in de cafetaria, begrijpen van een brief die een cursist heeft meegebracht of een gesprekje voeren met een collega van Ruth.

Die gaat straks in het Nederlands in de cafetaria haar koffie bestellen [...], die gaat goeiedag zeggen tegen mijn collega [...] maar ik merk wel dat ze dat doet.
(int. 1)

Ruth geeft aan dat ze haar lessen afstemt op wat uit de evaluaties naar boven komt. Dat doet ze niet op niveau van de individuele cursist, maar op niveau van haar groep.

Als ik merk van die oefening over het adres gaat totaal niet, goed, dan herhaal ik het adres, ja.
(int. 1)

Wanneer we met Ruth praten over veranderingen op vlak van evaluatie spreekt ze over een andere inhoudelijke invulling van de test die ze in het verleden reeds uitvoerde. Wat betreft de evaluatiemethoden, zoals in vorige paragraaf beschreven, is er geen verschil. De test heeft ze inhoudelijk aangepast omdat ze die gewoonweg slecht vond. Dat vertelt ze al in het eerste interview. De test vindt ze slecht omdat het geen realistische situatie is: reageren op iemand die vader geworden is.

Die gaan nooit niet in het ziekenhuis naar die vrouw en gaan nooit dezelfde cadeaus kopen die wij zouden kopen.
(int. 1)

Bovendien kunnen cursisten niet 'presteren' als ze van in het begin al niet mee zijn. In het laatste interview vertelt Ruth hoe ze deze test heeft aangepast zodat deze meer relevanter en interessanter is. Ze heeft verschillende vragen uit verschillende contexten voorzien zodat ze dit kan afstemmen op wie er voor haar zit. Om na te gaan of iemand zijn mening kan geven, vraagt ze de cursist wat hij van zijn test vond. Het maakt de test op die manier authentieker en doet de cursist misschien even vergeten dat het een test is waardoor de zenuwen wat weggenomen worden.

Dan wou ik dat zo aanpakken dat die cursist eigenlijk het gevoel heeft van 'Het examen is al gedaan.' Maar dan toch nog het babbelke, dat die stressfactor al wegvalt door dan gewoon te doen: 'Oké ja, wat vond je er nu van? Wat vond je nu zelf van die test?' Maar als die dan kan reageren weet je wel van dat die zijn mening kan geven.
(int. 4)

4.1.7 Interactie

Ruth zet interactie op tussen haar cursisten door duo-oefeningen of groepsactiviteiten. Het belang van interactie is iets waar ze altijd al van overtuigd is geweest.

Dingen die in de lessen behandeld werden en waarover mijn mening niet veranderd is, [...] de nood aan interactie en spreekkansen. (verslag 1)

Wat er voor haar veranderd is in de loop van het schooljaar is ten eerste dat ze nu andere werkvormen gebruikt waarbij ze cursisten in groepjes laat werken met gedeelde informatie. Dit om de interactie te bevorderen en het dominantie-effect te vermijden. Hoewel ze op het einde van het schooljaar zegt dat dit nieuw is in haar aanpak, spreekt ze toch ook in het eerste interview al van informatie die cursisten van anderen nodig hebben om hun oefeningen te maken, dit om de interactie te bevorderen.

Bij een hogere module, dat ze het ene nodig hebben om verder te geraken met hun eigen oefening of zo. (int. 1)

Anderzijds vindt ze het ook interessant om spontaan in interactie te gaan met de cursist, over iets wat hem of haar interesseert. Het draagt bij tot een meer persoonlijke interactie.

Maar je ziet iets en je vraagt dan, ah die cursist is daarin geïnteresseerd en je begint daarover te vertellen en dat is ook heel spontaan, en dan is de interactie met die cursist ook anders en persoonlijker dan wanneer dat het echt helemaal is voorbereid geweest. (mondeling examen)

Ten tweede geeft ze ook aan dat ze meer hamert bij haar cursisten om naar mekaar te luisteren. Ze wil niet dat de cursisten alleen naar haar, de leerkracht, luisteren, maar ook naar elkaar. Dit doet Ruth om de groepssfeer te bevorderen, maar vooral omdat ze op die manier veel van mekaar kunnen leren.

4.1.8 Differentiatie

Tijdens het postgraduaatjaar werd Ruth bevestigd in het belang dat zij al schonk aan differentiatie. In de het startniveau doet ze het nog niet omdat ze dan nog niet snel de verschillen tussen haar cursisten ziet. Maar in hogere niveaus probeert ze regelmatig te differentiëren, hoewel ze dat niet altijd gemakkelijk vindt en zich ook afvraagt of ze het wel goed aanpakt (zie ook verder bij 4.4.4 'Puzzlements'). Onder differentiatie verstaat Ruth zowel het verschil maken op vlak van niveau als op vlak van behoeften. Hoe ze inspeelt op de behoeften bespraken we hoger reeds. Inspelen op de niveaus van haar cursisten doet ze op verschillende manieren: heterogene groepen maken zodat de sterkere cursisten de anderen kunnen bijstaan, niet iedereen evenveel oefeningen laten maken, een 'moeilijkere' taak voorzien voor de sterkere cursisten of een cursist extra uitdagen.

[...] die (cursist) echt wel al wat meer kan, wat ik daar doe is bijvoorbeeld met hem de voorbeelden geven, als ik iets nieuws aanhaal. (int. 1)

Er is er inderdaad ene die, ja kop en schouders boven iedereen uitsteekt en veel sterker is, en daarom dat ik hem dan ook bewust taken heb laten doen zoals

bijvoorbeeld op de laptop opzoeken [...] ik geef hem taken die eigenlijk al meer richting x (niveau) gaan. (mondeling examen)

Indien nodig, zal ze ook individueel aandacht besteden aan specifieke moeilijkheden of drempels bij een zwakkere cursist.

Ruth wil ook een heterogene groep op klasniveau. Ze wil in principe de zwakkeren en de sterkeren niet uit mekaar halen en wil geen aparte klassen met traag lerenden, maar ze wil het liefst een mix omdat ze dan veel meer leren, denkt ze.

Ik zou eerder een groep maken met een hele zwakke en een hele sterke in [...] omdat ik denk dat ge daar veel meer kunt uit leren. (int. 1)

En hoewel ze ook differentieert naar de sterkeren, richt ze zich wel globaal gezien op de traagst lerende in haar groep.

Mijn tempo wordt bepaald door de traagst lerende, ik wil dat iedereen meegaat. Nu ga ik daar binnen wel differentiëren maar die traagst lerenden moeten mee kunnen. (int. 1)

Dat dit werkt, blijkt uit het feit dat ze vertelt dat ze daar nog nooit problemen mee heeft ondervonden vanuit de sterkeren. Ze verklaart dit door het feit dat ze dit ook zeer expliciet aan de groep meedeelt.

Ik zeg dat meestal wel in de groep van: 'Kijk, we zijn een groep en voor mij is dat belangrijk dat jullie elkaars namen leren en dat het met elkaar gaat en dat we een groep blijven en dat we elkaar respecteren en als er iemand problemen heeft in de groep, gaan we wachten tot die mee is. (int. 1)

Er zit echter wel een limiet op het meenemen van cursisten in dezelfde groep. Als een cursist zo moeilijk mee kan dat het storend is voor de anderen, zal ze deze doorsturen naar een lager niveau. Omgekeerd zal ze ook cursisten die er zo sterk bovenuit steken, doorverwijzen naar een hogere groep.

4.1.9 Rol van de leerkracht

Wat betreft de rol die ze als leerkracht wil opnemen, geeft Ruth aan dat ze het inzetten op een veilig klasklimaat en een goede groepssfeer belangrijker vindt dan vroeger.

Het werken aan een fijne, hechte groep en een veilig klimaat nu veel belangrijker voor mij dan voorheen. (verslag 1)

Ruth vindt dat een goed klasklimaat de cursisten op hun gemak doet voelen, hen motiveert en enthousiasmeert. Het creëert ook de voorwaarde voor durf bij cursisten om Nederlands te spreken, iets te vragen, enz. De rol van de leerkracht verschuift hierbij van leider naar begeleider. Ze vindt dat je als leerkracht zoveel

mogelijk op de achtergrond moet blijven en dat cursisten zelf hun fouten of moeilijkheden moeten kunnen ontdekken. Al deze aspecten vormen voor Ruth 'bouwstenen voor een grotere leerwinst' (verslag 1). Op het einde van het postgraduaatjaar geeft ze nog eens aan dat ze bevestigd is geworden in het belang van een veilig klasklimaat.

Verder werd er in het postgraduaat heel veel bevestigd [...] Zo bijvoorbeeld het belang van een veilig klimaat (ik probeer zeker in de eerste module de verschillende cursisten met elkaar in contact te brengen, hen elkaar te leren kennen). (verslag 2)

4.2 Ruths kijk op zichzelf

4.2.1 Wie is de leerkracht Ruth?

Als lesgever is Ruth iemand die veel à l'improviste werkt. Dat komt gedurende het hele schooljaar naar boven. Dat improviserende heeft zowel betrekking op de voorbereiding van de lessen als op wat zij doet in de lessen zelf. In de voorbereiding van haar lessen legt ze niet op voorhand vast hoe alles exact zal verlopen.

Hoe dat ik iets ga uitleggen bijvoorbeeld, [daar] heb ik op voorhand daarom niet zo hard over nagedacht of wat dat ik precies op het bord ga schrijven. (int. 1)

De inhoud van de lessen zal soms ook plots ontstaan omdat ze bijvoorbeeld een interessante bron of artikel tegenkomt of omdat er andere dingen komen tussen gefietst die haar planning omgooien. Tegelijk zal ze ook in haar lessen inpikken op wat zich op het moment voordoet. Ze improviseert ter plekke.

Verder ben ik een NT2-leerkracht die regelmatig à l'improviste durft te werken: inspelen op concrete vragen van cursisten, een deel van de les opbouwen rond een interessant artikel dat die ochtend in de Metro stond etc. (verslag 1)

Ze vindt werken op deze wijze ook de leukste manier van lesgeven, inspelen op het moment zelf, zien wat er gebeurt en wat ze er mee kan doen in de les. Ruth geeft ook aan dat ze dit meer en meer doet.

Omdat ik heel graag steeds meer en meer ook inspel op het moment, op wat dat zij aanbrengen. (int. 4)

Dat à l'improviste werken betekent ook dat Ruth flexibel is. Ze geeft aan dat ze er geen problemen mee heeft om haar les om te gooien of dingen anders aan te pakken dan voorzien. Integendeel, ze heeft er niet de minste moeite mee en spreekt zelfs over durf om dat te doen zoals hierboven geciteerd.

Niet alleen het à l'improviste kunnen werken, draagt bij tot het enthousiasme van Ruth. Ook het feit dat ze ideeën heeft om dingen uit te proberen, zorgt hiervoor. Het feit dat ze meer ideeën heeft gekregen, zorgt ervoor dat haar enthousiasme om NT2 te geven ook vergroot is in vergelijking met het begin van het schooljaar.

Enthousiaster [...] Maar dat ik nu wel veel meer ideeën heb zo. Om dingen te proberen. Ja, dat wil dus ook nog niet zeggen dat ik het dan ook al wel doe, maar het enthousiasme is er dus al wel. (int. 2)

Wat haar nog blij gemaakt heeft het afgelopen schooljaar is haar stage waar ze heel thematisch kon werken (dat was in een behoeftegerichte opleiding) en als ze haar cursisten dingen ziet verwezenlijken of onderling goede contacten leggen. Zo geeft ze voorbeelden over cursisten die buiten de klas iets durven gaan vragen en voldaan terugkeren of cursisten die vriendschap sluiten met iemand met wie dat anders nooit zou gebeurd zijn.

Dat is sympathiek en dat vind ik dan tof, want die gaan anders zo niemand niet tegenkomen of in contact komen met die mensen of die culturen. (int. 1)

Twee andere zaken waarin er voor Ruth een verandering is opgetreden, zijn geduld en zelfvertrouwen. Ten eerste vindt Ruth dat ze geduldiger is geworden.

Ik probeer wel, maar dat probeerde ik daarvoor ook al wel hoor, maar nu (...) misschien nog net iets vaker of ben ik me daar meer bewust van, zo af en toe eens denken van 'Even tot vijf tellen en dan reageren.' (int. 4)

Ze geeft reeds in het tweede interview aan dat ze geduldiger is geworden en wanneer ze in het volgende verslag zichzelf omschrijft als NT2-leerkracht, zegt ze: 'Ik ben een NT2-leerkracht met veel geduld' (verslag 1). Ten tweede zegt Ruth dat ze zekerder is geworden om zaken anders aan te pakken.

Misschien wel in dat opzicht dat ik me wel iets zekerder voel [...] Ik denk dat ik daar vroeger te onzeker over was. (int. 4)

Het postgraduaat heeft hier zeker toe bijgedragen, maar ook het feit dat ze meer ervaring heeft. Dit komt in het onderdeel 4.4 'Factoren van verandering' nog verder aan bod. Ten aanzien van haar collega's geeft Ruth in de loop van het schooljaar aan dat ze onzeker is.

Op centrumniveau ben ik vaak nog onzeker van mezelf, denk ik snel dat oudere, meer ervaren collega's het beter weten dan ik en durf ik minder snel voor mijn mening op te komen. (verslag 1)

Ook dat zien we veranderen wanneer Ruth vertelt dat ze tijdens haar stage geen expliciete grammatica geeft hoewel haar collega dat wel wil. Ook het feit dat ze de werkgroep gaat trekken en het als haar opdracht ziet om collega's te mobiliseren om het allemaal op dezelfde manier aan te pakken, illustreert haar toegenomen zelfzekerheid.

Over het algemeen zegt Ruth dat ze blij is met haar job en het centrum waar ze werkt. Ze heeft de stap naar het NT2-onderwijs gezet omdat ze het als leerkracht Nederlands in het secundair onderwijs niet zo fijn vond omwille van het publiek: jong en niet intrinsiek gemotiveerd voor het vak. Dat is anders voor het volwassenenonderwijs, waar ze ervan uitgaat dat het publiek uit interesse in de les zit.

Ik denk dat dat wel één van dé redenen is waarom ik graag [les] aan anderstaligen wou geven. Omdat ik er een beetje van uitging dat het merendeel daar voor gaat kiezen uit interesse. (int. 1)

Ze vertelt wel dat ze het soms moeilijk heeft in het beginniveau. Het feit dat sommige cursisten er zo vaak herhaald moet worden, zorgt ervoor dat Ruth het niet altijd even plezierig vindt. Het kan ook met momenten frustrerend zijn.

Dat je maar niet kan begrijpen waarom dat ze nog altijd niet snappen. (int. 1)

Toch geeft ze het liefste les in de lagere modules omdat er dan nog een duidelijke progressie is waar te nemen bij de cursisten. In de hogere niveaus ziet ze niet meer echt vooruitgang en lijkt het leerproces te stagneren. Daarnaast loopt het in de beginnersgroepen gemakkelijker op vlak van afspraken. Cursisten houden zich meer aan de afspraken van Ruth, kennen ze ook beter omdat ze nog niet van elders komen. In de hogere modules hebben cursisten al vaak verschillende leerkrachten gehad en dus ook verschillende afspraken waardoor het moeilijker is om iedereen op één lijn te houden.

Dit laatste illustreert ook dat Ruth discipline belangrijk vindt. Ze zegt dat ook letterlijk.

Ik ben een NT2-leerkracht met veel geduld, maar tegelijk ook iemand die een beetje discipline wil bijbrengen. Zo moeten de cursisten op tijd komen, of ik maak er zeker een opmerking over. (verslag 1)

Ruth neemt het stevig in de hand. Ze laat cursisten wel toe om tussen te komen of voorstellen te doen, maar ze vindt toch dat ze als leerkracht een zekere autoriteit heeft en dat de cursisten in de eerste plaats naar haar moeten luisteren. Het is iets wat niet veranderd is in de loop van het schooljaar.

En dan heb ik daarop gereageerd. Ik zeg: 'X (naam van een cursist), dat is een goed idee, maar ik ben hier de lerares en jij niet. Jij bent hier niet degene die orders moet uitdelen. (int. 1)

Wanneer Ruth over haar enthousiasme spreekt over nieuwe dingen die ze wil uitproberen, blijkt ook dat ze iemand is die wel ideeën heeft over wat ze zou willen doen, maar dat ze het nog niet altijd in praktijk uitvoert. Dat gaat bijvoorbeeld over samenwerking met een ander centrum, het doorgeven van materiaal uit het postgraduaat aan collega's of het in mekaar steken van een bepaalde les.

4.2.2 Ruths zelfwaardering

4.2.2.1 Wat doet een goede NT2-leerkracht?

Door het schooljaar heen haalt Ruth verschillende aspecten aan die ze belangrijk vindt voor een goede NT2-leerkracht. Zo spreekt ze over het feit dat een NT2-leerkracht geduld moet hebben. Een NT2-lesgever moet ook respect tonen voor haar cursisten, want enkel dan krijg je ook respect terug. De voorbeeldfunctie van een leerkracht vindt Ruth hierbij belangrijk.

Dus ik bijvoorbeeld door respect te tonen voor een Russische, [zo]dat een Guineese dat ook ziet [...] om hen dat ook aan te leren. (int. 1)

Een goede NT2-leerkracht moet veel variatie steken in de lessen en ook de nodige humor. Ze moet de cursisten letterlijk in beweging zetten om hun even wakker te schudden en om ervoor te zorgen dat ze niet altijd naast dezelfde personen zitten. Daarnaast moet een NT2-leerkracht een goed beeld van de cursisten hebben.

Ik vind dat nog altijd misschien wel dé voorwaarde voor een goede NT2-leerkracht, eerste voorwaarde, daar een goed beeld van kunnen krijgen. (int. 3)

Pas dan kan je inspelen op hun noden en behoeften en de cursisten centraal stellen volgens Ruth. Ze geeft hierbij ook aan dat het daarom niet eenvoudig is om te zeggen wat een goede NT2-leerkracht moet kunnen, want dat is afhankelijk van je publiek. Ze doelt hiermee dan op wat je in je lessen aanbiedt en hoe je dit aanpakt, zoals bijvoorbeeld met betrekking tot de aandacht voor bepaalde vaardigheden.

Dat ze bij ons veel meer aandacht hebben voor de spreekvaardigheid dan voor de schrijfvaardigheid. Terwijl dat dan in x (ander centrum) daar precies toch ergens die balans anders ligt of zo. (int. 3)

Een NT2-leerkracht moet ook doelgericht werken. Wanneer hij of zij de doelstellingen uit het oog verliest, vindt Ruth dit geen goede manier van werken. Dit koppelt Ruth aan een verandering tijdens het schooljaar, namelijk het meer en meer achterwege laten van het handboek. Tijdens en na het postgraduaatjaar stelt ze zich meer en meer vragen bij het zomaar volgen van het handboek. Eén van de redenen die ze hiervoor aanhaalt is dat je dan je doelstellingen uit het oog verliest.

Snel geneigd om de handleiding te volgen met geen andere reden dan die handleiding te volgen en de bijhorende oefeningen te maken. Zo werk je wel aan de doelstellingen, maar toch verlies je ze zo uit het oog en is dit dus geen goede manier van werken. (verslag 2)

Ruth benoemt expliciet twee zaken die voor haar veranderd zijn met betrekking tot kenmerken van een goede NT2-leerkracht. Ten eerste vermeldt ze dat een goede NT2-leerkracht harder moet werken dan dat ze misschien gedacht had. Om

goede NT2-lessen in mekaar te steken heb je als leerkracht veel tijd nodig en moet je die ook echt goed voorbereiden.

Voor ideale lessen, ja dat is heel tijdrovend, dus dat is ook altijd echt, echt goed voor te bereiden. (int. 2)

Ten tweede, vindt ze aandacht voor een veilig klasklimaat en een goede groepssfeer belangrijker dan vroeger. Dat bespraken we hoger reeds (4.1.9 'Rol van de leerkracht').

4.2.2.2 Haar bekwaamheid en tevredenheid

Het enthousiasme van Ruth, zoals hierboven vermeldt, toont haar tevredenheid met haar job. Wanneer we met haar praten over hoe goed ze vindt dat ze haar job uitoefent, is er een verschil met het begin en het einde van het schooljaar. In het eerste interview zegt ze: 'gemiddeld' of 'ik weet het dus niet'. Een mix van gebrek aan referentiepunten, zich afvragen of ze geen andere dingen zou moeten uitproberen en collega's die enthousiast reageren op zaken die zij doet in de klas, zijn een voedingsbodem voor die twijfel. In het laatste interview zegt ze dat ze haar job als NT2-leerkracht goed uitvoert. Ze vertelt in de loop van het schooljaar over concrete aspecten waarover ze tevreden is: geduldiger, een veilig klimaat creëren en aandacht voor de band met haar cursisten, op maat van haar cursisten werken en functionele taken buiten de klas.

Ruth vindt dat ze een goed klimaat creëert in haar klas en dat ze veel aandacht schenkt aan een goede band met haar cursisten. Daar werkt ze hard aan, zowel in de klas als tijdens de pauze. Ze herhaalt heel vaak de personalia, werkt met kaartjes die ze weglaat en doet spelletjes zodat cursisten elkaar snel kennen en er een goede sfeer ontstaat. Tijdens de pauze zal ze bij de cursisten gaan zitten en met hen praten.

En dan ga ik daar ook wel heel bewust daarbij zitten en met die mensen praten of dat gesprek proberen op gang te houden. (int. 4)

Daarbij vertelt ze wel dat dit ook wel samenhangt met de moeite die cursisten zelf doen. Als het een groep is die in de klas blijft zitten bijvoorbeeld dan zal ze veel minder pauze met hen nemen, maar eerder met een collega gaan praten.

Over de andere zaken is ze ook tevreden, maar vindt ze tegelijk dat ze hier nog meer moet aan werken. Ze komen dan ook nog een keer terug bij het volgende punt, 'Werkpunten en wensen'. Ten eerste vindt Ruth dat ze geduldiger geworden is, maar tegelijk ziet ze in dat er nog werk aan de winkel is. Ten tweede vindt Ruth dat ze de nodige achtergrond en motivatie heeft om zaken aan te reiken op maat van haar cursisten, maar tegelijk vindt ze dat ze dat meer moet doen. En ten derde is ze tevreden over haar buitenschoolse activiteiten. Haar beste les het afgelopen

jaar was ook de buitenschoolse uitstap naar een stad. Echter, ook hier vindt ze dat ze hier nog meer zou moeten op inzetten.

4.2.2.3 Haar werkpunten en wensen

Zoals gezegd is Ruth tevreden met haar NT2-job. Zowel in het eerste en het laatste interview zegt ze dat ze nog lang NT2-leerkracht wil blijven. Ze kijkt echter ook uit naar een verandering. In het begin van het schooljaar spreekt ze over haar nieuwsgierigheid naar NT2 geven in een ander centrum. Ook op het einde van het schooljaar komt dat terug.

En NT2 wil ik zeker blijven doen, maar ook niet gezegd dat ik dat altijd ook bij x (centrum) blijven doen. Ik ben ook heel curieus hoe dat dat is in x (ander centrum). (int. 4)

Dat heeft te maken met een wens naar extra uitdaging. Zoals bij 'Wie is de leerkracht Ruth?' (4.2.1) aan bod kwam, vindt Ruth het soms moeilijk in de laagste modules. Ruth zou wel eens meer uitgedaagd willen worden door de cursisten, door vragen waar ze eens iets voor moet opzoeken of over iets dat ze niet direct weet.

Het zou nu wel eens een uitdaging lijken om zo een vraag waarvan ik vind van 'Tiens interessant, dat weet ik niet, dat moet ik eens opzoeken.' (int. 1)

Dat kan over van alles zijn. Dat kunnen vragen zijn over een grammaticaal aspect, over dialecten, over spreek- en schrijftaal. Ruth verwacht dit soort zaken meer bij hogere niveaus. Ze verwacht ook dat er daar meer gesprek mogelijk zal zijn over culturen en gewoonten van de cursisten.

Ik denk dat dat ook iets heel interessant is, die culturele uitwisseling, toch wat meer gaat zijn. (int. 4)

Haar beginniveaus hebben hier onvoldoende taalvaardigheid voor of zijn er niet kritisch genoeg over volgens Ruth. Ondanks dat, geeft Ruth aan dat ze zeker de komende jaren nog in haar centrum wil blijven werken, omdat ze er voorlopig nog tevreden is.

Een tweede aspect waar Ruth naar verlangt, en waarover ze vertelt op het einde van het schooljaar, gaat over het vervullen van extra taken naast haar NT2-lesgeven. Ze nam dit schooljaar sowieso al enkele uren op om ondersteuning te bieden op centrumniveau. Dat wil ze in ieder geval verder opnemen. Ze wil volgend schooljaar sterk inzetten op evaluatie. Dat vindt ze zelf een moeilijk thema en vindt ze daarom een hele uitdaging, positief dan, om hiermee op centrumniveau aan de slag te gaan. Daarnaast wil ze ook een concreter idee krijgen over hoe ze die ondersteuning wil invullen. Ze voelt aan dat het niet alleen gaat over het samen met collega's bekijken van de evaluatie, maar dat ze collega's ook echt moet

meekrijgen in het veranderingsproces en hen duidelijker maken wat belangrijke aspecten zijn binnen de evaluatie.

Niet alleen die dingen bekijken, maar dat ook naar de collega's toe, wat mobiliseren en wat duidelijker maken [...] Maar het is ook heel moeilijk om de collega's daarvoor warm te maken. (int. 4)

Verder wil Ruth ook nog bijleren. Ze heeft afspraken gemaakt om volgend schooljaar in een ander centrum te gaan kijken hoe ze daar rond een bepaald thema aan de slag gaan. Dat thema probeert zij nu ook al in haar eigen klasgroepen te integreren. Maar ze is heel benieuwd hoe men daar in een ander centrum mee aan de slag gaat.

Daar kijk ik zeker ook wel naar uit. Ik denk dat dat ook echt heel leerrijk gaat zijn. (int. 4)

Wat betreft haar concrete NT2-aanpak heeft Ruth ook een aantal wensen en werkpunten voor de toekomst. Aan de ene kant drukt ze zich daar in algemene termen over uit.

Maar dat ik nu wel veel meer ideeën heb zo. Om dingen te proberen. (int. 2)

Aan de andere kant spreekt ze ook over twee concrete zaken waar ze meer wil of zou moeten inzetten: behoeftegericht werken en buitenschools leren. Ruth vindt dat ze zo goed mogelijk inspeelt op behoeften van cursisten en op zaken die dicht bij de cursisten staan. Toch vindt ze dat ze dat nog meer zou moeten doen. Tijdsgebrek is voor Ruth hierin de verstorende factor.

Soms door tijdsgebrek ook te ondoordacht voorbereid zijn of niet zo relevant zijn voor de cursisten. (verslag 2)

Buitenschoolse activiteiten vindt ze ook dat ze meer moet doen. Dat vertelt ze al in het tweede interview en komt ook in de verdere gesprekken terug. Ruth worstelt met de meertalige context om dit ten uitvoer te kunnen brengen, zoals we hoger al besproken.

Ik vind dat ze, sowieso zou ik er meer mee naar buiten moeten, maar ja, ik vind, dat blijft voor mij echt een moeilijkheid in [deze context]. (mondeling examen)

Maar tegelijkertijd vindt Ruth ook dat ze gezien de context zoveel doet als ze kan op vlak van buitenschoolse activiteiten en dat ze, als ze elders zou lesgeven, ze veel meer naar buiten zou komen.

Tot slot ziet Ruth ook in de omgang met haar cursisten nog een werkpunt. Twee voorvallen afgelopen schooljaar deden haar inzien dat ze soms toch nog wat meer zorg moet besteden aan haar zwakkere cursisten. Eén cursist is met moeite op de bestemming van de uitstap geraakt en dat deed Ruth inzien dat ze beter had

moeten aftoetsen en dat ze het niveau van haar cursisten niet uit het oog mag verliezen. In een andere groep liep het over het algemeen heel moeilijk en ervaarde Ruth dat ze minder moeite deed en haar geduld verloor. Dat vindt ze iets waar ze moet aan werken.

Ik had zoiets van: 'Oké goed, dit blijft toch een werkpunt.' Zo vooral dat geduld. Ja, en dat blijven zoeken naar: 'Goed, ze snapt het niet op deze manier, hoe moet ik het dan wel, wat kan ik dan wel nog doen?' (int. 4)

4.3 Ruths werkcontext

4.3.1 Team en centrum

Als Ruth haar centrum omschrijft, spreekt ze over een grote vrijheid, een positieve sfeer en goede samenwerking.

Ik werk in een centrum waar we als leerkrachten heel vrij zijn wat onze lesinvulling betreft. Ook is het een centrum waar iedereen over het algemeen goed met elkaar overeenkomt en vaak ook samenwerkt. Ik werk in een centrum waar veel materiaal voor handen is, waar ook altijd collega's aanwezig zijn die je kan aanspreken met vragen of moeilijkheden. (verslag 1)

In wat volgt kijken we specifiek naar de samenwerking binnen het team en de steun die Ruth al dan niet krijgt vanuit het team en de coördinatie/directie, de NT2-opvattingen en –praktijken van het team, naar de sfeer in het team en Ruths positie binnen dat team.

4.3.1.1 Samenwerking binnen het team en steun

Er is binnen het centrum waar Ruth werkt een grote openheid en aanspreekbaarheid tussen de collega's. Dat heeft zeker te maken met de organisatie in het centrum. Er is één vaste dag in de week waarop alle leerkrachten geen les moeten geven. De NT2-leerkrachten zitten min of meer op één verdieping van het gebouw samen. Dit zorgt ervoor dat er ruimte is voor onderling overleg, dat leerkrachten vaak in het centrum aanwezig zijn en direct aanspreekbaar en dat materialen in het centrum liggen en dus onmiddellijk consulteerbaar. Daarnaast is er ook een digitale materialenbank waarop elke leerkracht de materialen van een andere leerkracht kan terugvinden en gebruiken. Ruth maakt wel een kanttekening hierbij. Er zijn enkelingen die niet op het bureau werken – Ruth weet niet wat de redenen zijn, maar zij hebben dat zo met de directeur afgesproken – en collega's die op een andere verdieping of op andere uren aanwezig zijn, ziet ze bijna nooit. Ze heeft iedereen binnen NT2 wel al gezien, maar kent dus niet iedereen.

Er is drie à vier keer per jaar een NT2-overleg, maar tot dit jaar werd dat niet als een inspirerend vergadermoment ervaren door Ruth. Het was voornamelijk eenrichtingsverkeer van de coördinator naar de leerkrachten toe. Leerkrachten konden wel casussen voorleggen, maar dan duurde het tot het volgende overleg (drie maanden later) vooraleer er terugkoppeling was. Het behoort tot de nieuwe taak van Ruth in haar coördinatie-uren om het NT2-overleg te leiden. Ze wil dit dan ook veranderen richting meer interactie en meer dialoog. Daarnaast zijn er vakwerkgroepen in het centrum. Sinds dit jaar is er een vakwerkgroep rond evaluatie bijgekomen die door Ruth geleid wordt. Het kwam al aan bod, maar evaluatie is een werkpunt voor het centrum en is iets waarover Ruth verder wil nadenken. Niet alleen omdat ze zelf ervaart dat het niet goed loopt, maar ook omdat er een negatief advies hierover kwam van de inspectie. Samen met de werkgroep zal ze de evaluaties doorlichten om tot een betere en uniformere evaluatie te komen. Daarnaast denkt ze ook na op welke manier er een betere doorstroom kan zijn van evaluatiegegevens van de ene leerkracht naar de andere, want nu is die informatie zeer summier en te globaal.

Geslaagd of niet geslaagd, dus eigenlijk als die in uw [groep] zit, weet je dat die geslaagd is en meer weet je daar niet van. (int. 1)

Ruth heeft zeker het gevoel dat ze haar eigen beslissingen kan of mag nemen, maar ze overlegt wel steeds met haar coördinator. Ze krijgt vaak het fiat om te doen wat ze wil doen en ze vermoedt dat dit te maken heeft met haar eigen coördinerende functie. Ze betwijfelt of iemand anders zomaar zelf dingen kan uitproberen zonder overleg met de vakwerkgroep of een coördinator. In ieder geval doet Ruth het wel. Ze maakt haar eigen materiaal of past een test aan.

Zeker de mondelinge test is voor mij zodanig slecht. Ik heb dat ook gezegd tegen, toen de coördinatrice: 'Ik vind die heel slecht, ik wil die niet gebruiken.' Maar ik moest die gebruiken, maar ik heb dan toch eigenlijk zelf iets gemaakt. (int. 1)

Ze vindt het ook belangrijk dat er openheid is naar hoe collega's zaken aanpakken. Ruth is er geen voorstander van om van bovenuit te zeggen hoe het moet.

We hebben een nieuwe oude coördinator terug, die minder rigoreus is als de vorige. Ik denk dat dat hier wel hard nodig is, ook niet te zeer in één bepaalde richting denken en zeggen: 'Zo is het.' Want echt heel flexibel zijn. (int. 4)

Toch is ze niet altijd overtuigd van die openheid omdat dat tegelijk ook voor wrevel zorgt tussen collega's onderling. We komen hier in het deel 'Sfeer in het team' (4.3.1.3) op terug.

Vanuit het centrum wordt uitwisseling tussen collega's ook aangemoedigd. Er is worden momenten georganiseerd waarbij leerkrachten worden aangemoedigd om

hun klas open te stellen en te gaan kijken bij elkaar. Leerkrachten zijn echter vrij om zelf te beslissen of ze daaraan deelnemen. Ruth doet er altijd aan mee, behalve dit jaar omwille van de stages van het postgraduaat. Naast die 'officiële' momenten kunnen leerkrachten ook altijd bij mekaar gaan kijken. In hoeverre dat gebeurt, is niet duidelijk. Daarnaast zorgt het centrum ook voor ondersteuning op vlak van inhouden. Het organiseren van vakwerkgroepen hoort hierbij. Er werd op centrumniveau ook een beurs georganiseerd rond opleiding en werk waar leerkrachten met hun cursisten naartoe konden gaan. Op het centrum is ook een openleercentrum ingericht.

In de ondersteuning vanuit de directie had Ruth wel op wat meer gehoopt. Zo vindt ze dat ze eigenlijk te weinig feedback krijgt op haar manier van lesgeven en dat ze wat meer in haar klas zouden mogen komen kijken. Dat is tot nu maar één keer gebeurd. Ze vindt dit belangrijk omdat je altijd kunt blijven leren van een ander. Daartegenover is Ruth wel positief over het feit dat de directie toch wel heel goed op de hoogte blijkt te zijn van wat de leerkrachten doen, maar dat gaat dan vooral over praktische zaken en niet over de inhoud van de lessen.

En dat ze heel goed weten wie dat er zijn lessen voorbereidt, wie dat er meer zijn voeten aan veegt, wie dat er op tijd komt, wie dat er lang pauze neemt. Allé ja, allemaal die dingen, ze weten het wel. (int. 1)

Ruth vindt het ook fijn dat de directie heel aanspreekbaar is en dat je op eender welk moment kan binnengaan als je vragen hebt. In ieder geval geeft Ruth aan dat ze steun krijgt van het centrum om de dingen te doen die ze wil doen en dat ze kan werken in een centrum 'waar geluisterd wordt naar de inbreng van alle medewerkers en waar tot consensus gekomen wordt' (verslag 1).

4.3.1.2 Opvattingen van het team

In het algemeen vindt Ruth wel dat de meeste leerkrachten achter hetzelfde staan, maar er zijn rond een aantal duidelijke onderwerpen toch wel wat meningsverschillen, meer bepaald over evaluatie en grammatica. Er is geen eensgezindheid over een bepaalde spreektest. Sommigen vinden die goed, anderen zoals Ruth niet. De test is niet realistisch, slecht opgebouwd en focust geïsoleerde taalelementen volgens haar. Ook de criteria voor evaluatie zijn niet duidelijk, waardoor voor de ene leerkracht een cursist kan geslaagd zijn en voor de andere dan niet. Er zijn ook leerkrachten volgens Ruth die te weinig zicht hebben op de doelstellingen en intuïtief beoordelen.

Maar ik denk, er zijn collega's die bij god niet weten van doelstellingen of die dit al jarenlang doen, die echt niet bezig zijn met het kader errond en eigenlijk toch nog altijd redelijk lukraak gewoon maar oordelen op zicht, van buikgevoel af. (int. 4)

Sommige collega's gebruiken alleen portfolio terwijl anderen een portfolio en testen gebruiken. Het is Ruths job in de vakwerkgroep evaluatie om alle neuzen in dezelfde richting te krijgen. Ze beseft dat dit niet gemakkelijk zal zijn.

Maar 't is ook heel moeilijk om de collega's daarvoor warm te maken. (int. 4)

Ook rond grammatica heersen er verschillende meningen in Ruths centrum, meer bepaald wat cursisten met op dit vlak moeten weten en kennen en in hoeverre hier expliciet aandacht moet aan besteed worden.

Ik zei het net al dat daar zo wel vaak discussie over is, zo van: 'Wat moeten onze cursisten nu eigenlijk kunnen wat moeten ze niet kunnen?' (int. 2)

Naast die inhoudelijke zaken zijn er over een aantal praktische zaken afspraken gemaakt. Het gaat hier bijvoorbeeld over hoe om te gaan met cursisten die te laat komen, het begin- en einduur van de les of wanneer de pauze valt. Maar ook hier blijkt dat er daar wel op gevarieerd wordt.

De ene stoort zich daar mateloos aan en zegt van: 'Je mag niet meer binnen.' Maar een andere zegt: 'Ja, kom binnen en leg me een keer uit waarom.' Nog een ander zegt: 'Kom binnen en ga zitten, hou uw mond en leg me in de pauze een keer uit waarom.' (int. 1)

4.3.1.3 Sfeer in het team en Ruths positie in het team

Hoewel Ruth aan de ene kant spreekt over een positieve en open houding in het team, zoals bij 'Samenwerking' (4.3.1.1) reeds aangehaald, spreekt ze tegelijk ook over weerbarstige collega's en over wrevel tussen collega's onderling. Die dwarsliggers vormen duidelijk een minderheid: 'die enkelingen die zo wat dwarsliggen' of 'er zijn er altijd een paar die dwarsliggen' (int. 1). Het feit dat het niet nakomen van bepaalde afspraken, zoals bijvoorbeeld het gebruik van een portfolio, zonder consequenties is, houdt die eigengereidheid van sommige lesgevers in stand. Het feit dat niet iedereen op dezelfde lijn móét staan, leidt tot wrevel bij lesgevers. De meesten staan immers wel achter eenzelfde aanpak. Ruth vindt ook dat de collega's tevreden zijn over de vergaderingen. Dit was onder de vorige coördinator, toen het te veel eenrichtingsverkeer was, niet het geval.

Het kwam zo meer van bovenhand [...] maar dat is niet dat er gediscussieerd wordt. Het zijn uiteindelijk ook altijd dezelfde mensen die dan wel hun mond durven opentrekken en het zijn altijd dezelfde mensen die dat niet doen, of die zich zo wat in het nauw gedreven voelen. Het zijn altijd dezelfde mensen die het niet eens zijn met de dingen. (int. 1)

Positief is ook dat de leerkrachten van mekaar dingen aannemen. Zo neemt de collega waar Ruth stage doet een andere aanpak van grammatica aan. Hoewel ze

het daar eigenlijk niet mee eens is. Ruth heeft dan op haar beurt nieuwe werkvormen van haar geleerd. Of andere collega's reageren enthousiast op zaken die Ruth in haar les doet. Dit gecombineerd met de openheid en aanspreekbaarheid van haar collega's, wijst erop dat er tussen de collega's een veilige en positieve sfeer heerst. Ook het feit dat er momenten zijn waarop leerkrachten bij mekaar kunnen gaan kijken, toont dat er een zeker vertrouwen moet zijn tussen de collega's.

Ruths positie in het team is dubbel, ten eerste door haar jobinvulling. Aan de ene kant is ze als leerkracht deel van het team, aan de andere kant maakt ze ook deel uit van het coördinerende team door haar uren die ze heeft om ondersteuning te bieden. Ten tweede is ook haar relaas over hoe ze zich voelt in het team niet eenduidig. Ze vertelt dat ze zich soms onzeker voelt ten aanzien van haar collega's

Op centrumniveau ben ik vaak nog onzeker van mezelf, denk ik snel dat oudere, meer ervaren collega's het beter weten dan ik en durf ik minder snel voor mijn mening op te komen. (verslag 1)

Daartegenover staat dat ze wel mee verandering stimuleert in het team. Uiteraard doet ze dat in ieder geval in haar coördinerende functie, maar ze geeft ook zaken door die ze in het postgraduaat gehoord heeft. Ze neemt zelfs een collega mee naar het seminarie over grammatica omdat ze denkt dat dit interessant is voor het centrum.

4.3.2 Externe factoren

Wat betreft externe factoren die een impact hebben op haar NT2-aanpak, spreekt Ruth over drie aspecten: materiaal, tijd en de meertalige context. De drempel die de meertalige context opwerpt voor het uitvoeren van buitenschoolse activiteiten bespreken we reeds. Die context speelt ook een rol in het gevoel van tevredenheid en wensen die Ruth heeft ten aanzien van haar job. Ruth vindt dat ze doet wat ze kan wat betreft buitenschoolse activiteiten, maar het houdt haar ook bezig en ze zou eigenlijk meer buiten haar klas willen komen. Daarnaast ziet Ruth die meertalige context ook als een hinderpaal voor de taalverwerving van haar cursisten. Een taalbad vindt ze immers de beste manier om een taal te leren, maar in haar context ontbreekt dat taalbad.

Een heleboel mensen, als ze merken van die spreekt geen Nederlands, gaan automatisch naar [een andere taal] overslaan. (int. 1)

Het materiaal dat in het centrum gebruikt wordt, wordt ook door Ruth gebruikt, maar ten eerste niet altijd en ten tweede niet altijd van harte. Het materiaal betreft zowel evaluatiemateriaal als het handboek. Voor het evaluatiemateriaal is er al een werkgroep opgericht die onder coördinatorschap van Ruth het evaluatiemateriaal

zal herbekijken. Het handboek dat gebruikt wordt in het centrum, door de meerderheid van de collega's, werd aanvankelijk ook heel strikt gebruikt door Ruth. Ze stelt zich in de loop van het postgraduaatjaar echter meer en meer de vraag of het wel goed materiaal is.

Dat ik mij steeds vaker de vraag stel: 'Wat leren ze er nu eigenlijk uit?' (int. 2)

Ruth ontwikkelt meer eigen materiaal of gaat meer à l'improviste inspelen op wat zich voordoet in de klas. Het handboek is niet altijd relevant voor de cursisten en speelt onvoldoende in op de verschillende behoeften van cursisten. Toch vindt ze het niet vanzelfsprekend om het handboek volledig achterwege te laten, vanuit de bekommernis voor de studenten. De cursisten vinden het boek blijkbaar wel tof en willen de oefeningen ook graag maken. Bovendien kopen ze het boek ook aan. Ruth vindt dan niet dat ze het niet kan gebruiken.

Maar omdat de cursisten een werkboek hebben, willen ze graag alle oefeningen maken. Ik merk dan ook dat ik snel geneigd ben om de handleiding te volgen met geen andere reden dan die handleiding te volgen en de bijhorende oefeningen te maken. (verslag 2)

Bovendien is ze toch niet helemaal zeker of het eigen materiaal wel altijd goed is.

Dus ik gebruik nu wel eigen materiaal van vroeger, maar ik ben wel veel meer dingen aan het doen en dan weet ik eigenlijk niet goed: is dat nu eigenlijk beter of niet beter? (int. 4)

Over de factor tijd is Ruths verhaal minder eenduidig. Aan de ene kant geeft ze aan dat ze voldoende tijd heeft in de uitvoering van haar job. Ze zegt ook dat haar vrije tijd en werktijd in balans zijn. Aan de andere kant blijkt de tijd, of een gebrek hieraan, een reden te zijn om bepaalde dingen niet te doen. Ruth vertelt dat ze meer dan genoeg tijd heeft om haar lessen voor te bereiden.

Die lessen voorbereiden, dan had ik te veel tijd. (int. 1)

Het feit dat ze al zo vaak dezelfde niveaus gegeven heeft, zorgt ervoor dat ze sneller voorbereid is. Enkel als ze eens een speciale les wilde maken, had ze het gevoel dat ze hard moest doorwerken. Ook op het einde van het postgraduaatjaar komt terug dat ze niet veel tijd nodig heeft om haar lessen voor te bereiden.

Dus ja, vijf keer niveau x, dus ben je op de duur amper nog aan het voorbereiden. (int. 4)

Op het einde vertelt ze ook dat de mindere voorbereidingstijd ook te maken heeft met het feit dat ze meer en meer inspeelt op het moment en op wat cursisten aanbrengen.

Maar anderzijds vermeldt Ruth ook een aantal keren dat ze tijd te kort heeft om bijvoorbeeld van het handboek af te stappen.

Ik moet eerlijk toegeven dat ik soms uit gemakzucht of tijdstekort wel redelijk snel geneigd ben om gewoon het boek te volgen. En dat ik mij steeds vaker de vraag stel: 'Wat leren ze er nu eigenlijk uit?' (int. 2)

Het houdt haar ook tegen in het uitwerken van buitenschoolse activiteiten

Het is [...] soms moeilijk en tijdrovend om goede oefenkansen te vinden. [...] Hiervoor ontbreek ik soms de tijd om uit te zoeken welke interessant activiteiten/organisaties er zijn om met de cursisten naar toe te gaan. (verslag 1)

4.4 Factoren van verandering

In Ruths verhaal komen veranderingen aan bod op verschillende aspecten. Wanneer we met haar praten over mogelijke factoren van verandering dan vindt ze het niet altijd zo eenvoudig om die aan te geven of te benoemen.

Ik weet niet hoe dat dingen soms komen, soms gebeurt dat, soms merk je van: 'Hé dat werkt', en dat werkt nog is en dat werkt ook bij die en dan ja, dan blijf je dat doen. [...] Ik ben me daar niet bewust van. (int. 4)

Een aantal zaken benoemt Ruth wel als inspiratiebron of als iets dat verandering in beweging zet.

4.4.1 Nieuwe inzichten en nieuwe ideeën

Ruth geeft een dubbele boodschap wanneer het gaat over het verwerven van nieuwe inzichten of nieuwe ideeën tijdens het schooljaar. Aan de ene kant zegt ze dat ze niets nieuws gehoord heeft gedurende het postgraduaat.

Nee, ik denk dat ik op een of andere manier alles wel al eens ergens gehoord of ervaren heb. (int. 4)

Ze geeft ook aan dat ze er zich niet bewust is dat ze zaken nu op een andere manier doet dan voorheen. Aan de andere kant vertelt ze in de interviews echter over verschillende nieuwe zaken die ze gehoord heeft of die ze uitgeprobeerd heeft. Bovendien zegt ze dat ze hierdoor nu ook meer gemotiveerd is om die zaken uit te proberen of vaker toe te passen.

Doordat ik tijdens mijn stages ook met nieuwe praktijken heb kennisgemaakt – door zelf te proberen of door het te zien bij mijn collega's – die werkten, ben ik nu ook heel gemotiveerd om deze zelf uit te proberen of vaker toe te passen. (verslag 2)

Door het postgraduaat heeft Ruth kennis gemaakt met andere centra of groepen en andere niveaus dan degene waarin zij werkzaam is. Hierdoor heeft ze een

breder kijk gekregen op NT2 en is ze zich bewust van het feit dat haar manier van aanpak toch sterk gekleurd wordt door haar werkplek.

Ik denk wel dat ik heel erg gekleurd ben door x (centrum), dat ik heel snel de dingen altijd op dezelfde manier zal aanbrengen. (int. 4)

Concrete voorbeelden van lessen of materialen of een gesprek met enkele lesgevers uit andere centra gaven haar een duidelijker beeld over wat de NT2-lessen daar inhouden en hoe groot of hoe klein de verschillen zijn met haar eigen klassen. Het doet haar inzien dat bepaalde keuzes die zij maakt zoals meer aandacht schenken aan spreken en begrijpen dan aan schrijven, zijn vruchten afwerpt. Het neemt haar haar angst weg voor de doorstroom van haar cursisten naar een hoger niveau. Dat maakt haar trots en doet haar beseffen dat haar cursisten toch sterker zijn, of meer op hun niveau zitten dan ze dacht.

Amai, eigenlijk spreken onze cursisten wel heel goed, als dit nu een B2 is (de groep waar ze stage geeft) [...] amai ja dan zijn we goed op weg. (int. 4)

Haar stage, waar ze bovenstaande zaken aan den lijve ondervond, beschrijft Ruth dan ook als een kantelmoment in het afgelopen schooljaar.

Door aan de slag te gaan in het postgraduaat met prestaties van cursisten, kreeg Ruth zicht op wat cursisten eigenlijk kunnen op de hogere niveaus, maar ook hoe anderen prestaties inschatten of hoe men elders beoordeelt. Het deed haar inzien dat ook in hogere niveaus grammaticale fouten voorkomen, en zonder dat het de communicatie in de weg staat. Ook kreeg ze hierdoor inzicht in hoe anderen met beoordelingscriteria aan de slag gaan. Het geeft haar de nodige input om de discussie in het centrum aan te gaan over hoeveel aandacht ze wel of niet aan grammatica zouden moeten schenken. Het geeft haar ook de nodige achtergrond om het evaluatiemateriaal van het centrum te herbekijken.

[...] dat ik volgend schooljaar samen met enkele collega's ons evaluatiemateriaal zal herbekijken: beoordelingscriteria toevoegen, nieuwe portfolio-oefeningen maken, oude oefeningen kritisch bekijken en indien nodig aanpassen of afschaffen. De lessen over evaluatie waren in dit opzicht dan ook heel leerrijk en zal ik zeker herbekijken volgend jaar. (verslag 2)

Het afgelopen schooljaar heeft Ruth ook een aantal nieuwe praktische zaken leren kennen voor haar klaspraktijk. Zo heeft ze van een collega tijdens haar stage nieuwe werkvormen geleerd, zoals bijvoorbeeld werken met gedeelde informatie, die ze interessant vond en die ze ook heeft uitgetoetst. Ook met de maatwerkhoeven (hoevenwerk op basis van de behoeften en rollen van cursisten) heeft ze kennis gemaakt door het postgraduaat. Wat betreft het omgaan met vormelijke correctheid, heeft ze recasting als methodiek leren kennen en is haar ook de boodschap bijgebleven dat wat betreft grammatica enkel de voor cursisten

relevante en noodzakelijke zaken aan bod moeten komen. Ook op zoek gaan naar variatie in luisteroefeningen heeft ze opgepikt tijdens haar examengesprek in het postgraduaat.

4.4.2 Inspirerende personen

Wanneer Ruth spreekt over personen die haar inspireren dan gaat dat in de eerste plaats over cursisten. Zo vertelt ze in het eerste interview over een cursist die in een hele moeilijke situatie zat, en nog steeds zit, maar die zich volop stort op het leren van het Nederlands en het uitbouwen van een leven in België. Hij heeft zichzelf leren lezen en schrijven, spreekt af en toe af met Ruth buiten de les om Nederlands te praten of schrijft woordjes op die hij tegenkomt en die hij wil leren. Ruth kijkt naar zo'n cursist op:

Ja, dat ik denk van: 'Amai je moet dat toch maar doen, als je al zoveel hebt meegemaakt.' (int. 1)

Op het einde van het schooljaar antwoordt Ruth opnieuw op de vraag of ze inspirerende personen is tegen gekomen: 'onder cursisten ten eerste' (int. 4). Ook hier gaat het om een cursist met wie Ruth een gesprek kan aanknopen. Hij durft haar aan te spreken over haar ongeduld met sommige cursisten. Dat vindt ze bewonderenswaardig. Maar tevens heeft hij voor haar een voorbeeldfunctie in het geduldig omgaan met andere cursisten.

Joke: *En waarin heeft hij jou geïnspireerd?*

Ruth: *In de manier waarop dat die met mensen omgaat. Geduldig dat die is met iedereen en dan zoiets heeft van 'Ja maar ja, die is zo, laat die dan toch ook gewoon zo zijn.' Allé ja, daar was die heel goed in.* (int. 4)

Naast de cursisten, zijn ook personen die Ruth is tegen gekomen in het postgraduaat inspirerend voor haar geweest. Ze noemt een medecursist in het postgraduaat die zaken op zo'n manier benaderde dat het Ruth deed inzien dat je het ook vanuit een andere hoek kan benaderen. Het heeft niet direct invloed gehad op haar lespraktijk, maar het is een persoon die Ruth is bijgebleven en naar wie ze luisterde. Ruth kijkt naar deze medecursist op omdat ze een duidelijke mening had en 'een heel duidelijk beeld had voor zichzelf' (int. 4). Tot slot vermeldt Ruth ook nog een collega die haar inspireerde. Ruth beschrijft haar als heel begeistert en heel enthousiast. Ze is voor Ruth inspirerend omdat ze zich zo inzet voor haar cursisten, ook los van het puur NT2-lesgeven.

Ze is er nog eerder als sociaal werkster dan als lesgeefster, zo heel begaan met haar cursisten en altijd maar in de weer om die mensen te helpen op al, ja ook op taalvlak maar ook op andere vlakken. (int. 1)

Tot slot is ook de opleider van het postgraduaat een inspirerende persoon die ze afgelopen schooljaar is tegen gekomen. Hij is voor haar de eerste docent die zij tegenkomt die ook in de praktijk doet wat hij verkondigt. Hij houdt haar op die manier een spiegel voor, namelijk dat ze zelf ook het voorbeeld aan haar cursisten moet geven. Tegelijk kan hij haar daarom ook boeien en motiveren in haar job als NT2-leerkracht.

4.4.3 Cursisten

Voor Ruth bepalen cursisten of de samenstelling van een groep heel sterk of lesactiviteiten goed lopen. Op het einde van het postgraduaatjaar vertelt ze dat ze voor de eerste keer met haar cursisten buiten haar gemeente op uitstap gaat en met een lager niveau dan normaal. Dat dit mogelijk is, heeft volgens haar te maken met haar groep, niet alleen omdat het een sterke groep is, maar ook omdat de groepssfeer goed zit.

Met het feit dat er, sowieso zijn er drie van de vier heel sterke cursisten, dat ten eerste. Ten tweede is dat ook wel een groepje dat heel goed samenhangt.

(int. 4)

Omgekeerd doet een groep waar de sfeer niet goed zit en waar zij de sfeer er niet in krijgt, Ruth ook nadenken over haar professionaliteit en de groepen waar ze mee wil werken. Het afgelopen schooljaar heeft zo'n groep haar doen inzien dat ze moet blijven proberen, met volle goesting, de lessen goed voor te bereiden en met hen aan de slag te gaan. Zo'n moeilijk lopende groep doet haar ook inzien dat ze weinig geduld heeft, en dat ze dat meer aan de dag moet leggen, zeker naar de zwakkere cursisten toe.

De reactie van cursisten bepaalt ook mee dat Ruth bepaalde nieuwe praktijken positief beoordeelt. Haar klasopstelling veranderen of het uitproberen van het werken met gedeelde informatie was een succes voor haar cursisten.

Dus elke groep heeft een andere folder, en daarna maak je duo's met in elke groep één persoon en moeten die gaan vertellen over de folder die ze hebben gelezen aan de persoon die dat niet heeft gelezen. Dat werkte heel goed, vonden ze heel heel plezant om te doen ook.

(int. 3)

Die zaken past Ruth dan nu ook af en toe eens toe in haar klaspraktijk. Ook het werken met de Maatwerkhoeven heeft haar positief verrast. Het feit dat haar cursisten er vlotter mee aan de slag gingen dan verwacht en dat het motiverend werkte, maakt dat ze het in de toekomst nog wil doen.

Ook de maatwerkhoeven heb ik geprobeerd, en ook dat was een succes en dus voor herhaling vatbaar: de cursisten hadden niet zoveel moeite met zelfstandig

werken als ik aanvankelijk gedacht had en deze zelfstandigheid werkte motiverend. (verslag 2)

4.4.4 Puzzlements

In de gesprekken met Ruth duiken er verschillende zaken op die haar bezighouden of zaken waar ze zich vragen bij stelt. Deze *puzzlements* hebben een invloed op de veranderingen waarover Ruth rapporteert. Ze hebben betrekking op een aantal klaspraktijken zoals bijvoorbeeld evaluatie, buitenschoolse opdrachten en differentiatie. Daarnaast hebben ze ook te maken met haar cursisten en met haarzelf als leerkracht. Tegelijk zien we ook dat bepaalde *puzzlements* veranderen door het schooljaar heen. We bespreken eerst de *puzzlements* binnen klaspraktijken en vervolgens deze rond de cursisten en haarzelf.

Evaluatie, of beter goede evaluatie, is één van de belangrijkste zaken waar Ruth mee bezig is. De vragen die ze zich hierbij stelt, duiken ook tijdens het hele schooljaar op. Bij de start van het schooljaar worstelt Ruth met die evaluatie. Ze vindt het moeilijk om objectief te evalueren: wat voor de ene collega als geslaagd geldt, is dat niet noodzakelijk voor een andere. Bovendien vindt Ruth de einddoelen niet altijd concreet genoeg om als maatstaf te gebruiken.

Ik denk dat het vaak toch nog redelijk subjectief blijft of zo. Als je de ene cursist heel veel vooruitgang ziet maken in een module terwijl een andere wat minder, maar die zitten wel op hetzelfde punten [...] Ik vind dat doelen soms redelijk vaag omschreven: 'Zijn die geslaagd zijn en die niet geslaagd?' (int. 1)

Ook het opstellen van een goede test vindt Ruth niet gemakkelijk bij aanvang van het postgraduaatjaar. De twijfels blijven, want ook in de volgende interviews blijft ze zich vragen stellen rond evaluatie: 'Wat je nu precies aan het evalueren zijt' en 'hoe dat je spreken moet evalueren' (int. 2), en of ze goed met het portfolio werkt.

Maar ik laat de cursisten hun eigen portfolio niet vaak genoeg inkijken. Ook weet ik eigenlijk niet zeker of zij wel helemaal begrijpen wat ik met die oefeningen doe, waarvoor ze bedoeld zijn. (verslag 1)

Ook op het einde vertelt ze dat het moeilijk blijft om goed evaluatiemateriaal te maken, maar aan de andere kant lijkt ze toch ook duidelijker te weten waar het naartoe moet en is ze vooral benieuwd naar hoe het daarmee verder zal lopen.

Het gaat er nu eerder om zo al die portfolio-oefeningen te beoordelen en onze criteria heel duidelijk uit te schrijven. (int. 4)

Ja, ik ben wel benieuwd naar hoe dat gaat gaan met die evaluaties en op welke, allé, dat dat niet gemakkelijk gaat zijn zo om goede criteria of taken of dingen op te stellen zo, maar ik denk dat dat ook wel iets is dat ik maar ga leren door het te doen. (int. 4)

Het tweede aspect dat Ruth moeilijk vindt bij het begin van het schooljaar is grammatica. Ze stelt zich de vraag in hoeverre ze hier expliciet mee aan de slag moet gaan.

In hoever mogen we ze grammatica meegeven omdat we daar eigenlijk niet op mogen beoordelen en hoe moeten we dat dan benoemen? (int. 1)

Die vragen rond de expliciete omgang met grammatica hangen enerzijds samen met een eventuele verdere doorstroom van haar cursisten naar een hoger niveau, maar ook met hun functioneren in de buitenwereld. Ruth vindt het moeilijk om in te schatten in hoeverre haar cursisten 'goed genoeg zijn' om verstaanbaar te zijn voor onbekenden en in hoeverre ze grammatica expliciet moet aanbieden om die verstaanbaarheid te bevorderen.

Ik ben geen onbekende taalgebruiker, maar een onbekende taalgebruiker, iemand op straat, en begrijpen als ze alleen maar in infinitieven praten of zo bijvoorbeeld. Ik denk dat niet. Dat vind ik nog iets moeilijk van wanneer zijn ze goed genoeg en hoever moet ik dat, grammaticaal gezien, uitleggen. (int. 1)

Diezelfde twijfel duikt ook nog eens later op, maar dan met betrekking tot uitspraak:

Maar begrijpt een buitenstaander hen ook? Er zijn vaak niet alleen grammaticale incorrectheden, maar ook verschilt hun uitspraak vaak heel sterk van die van een moedertaalspreker. Wanneer is een cursist verstaanbaar voor een onbekende? Ik vind dat moeilijk in te schatten. (verslag 1)

Ruth geeft aan dat ze dit nu opvangt door een combinatie van expliciet en impliciet (bijvoorbeeld door recasting) aanbod. Maar ook op het einde blijft Ruth met vragen zitten, want hoewel het postgraduaat haar bepaalde inzichten heeft meegegeven hierover, geeft ze aan dat ze hierover nog verder wil nadenken.

Allé dat X (opleider postgraduaat) wel echt zo het idee verdedigde van: 'Grammatica puur het hoogst noodzakelijke.' Staat ook op die cd-rom die wij als lesmateriaal hebben gekregen. Daar heb ik wel zoiets van: 'Ja, daar wil ik mij wel wat meer in gaan verdiepen zo.' Hoe moet ik dat aanbrenge? Ja, ook soms omdat, af en toe kom dat zo van een cursist uit een vraag en hoe moet je daar dan mee omgaan? (int. 4)

Een derde puzzlement van Ruth is hoe zij met de buitenschoolse activiteiten moet omgaan, zeker gezien haar meertalige context. Waar Ruth hier tegenaan loopt is dat het moeilijk is om cursisten in het Nederlands dingen te laten doen en dat ze het moeilijk vindt om te controleren of ze die opdrachten wel degelijk hebben uitgevoerd. Die 'moeilijke' context komt later in het schooljaar nog wel eens aanbod. Ruth stelt zich dan ook de vraag hoe ze voor iedereen in de groep oefenkansen moet creëren.

Hierin schuilt dus nog een uitdaging voor mij als lesgever: 'Waar ga ik met de cursisten naar toe als ik buiten de klas ga, en wat laat ik hen daar doen? Welke opdracht geef ik hen mee?' (verslag 1)

De vragen en twijfels rond buitenschoolse opdrachten duiken op het einde van het schooljaar niet meer op. Integendeel, Ruth vindt de buitenschoolse opdracht die ze gedaan heeft op het einde van het schooljaar, haar beste les van dat jaar.

Ten vierde worstelt Ruth met differentiatie. Enerzijds vraagt ze zich af of ze niet te weinig geeft voor de sterkere cursisten, of ze hen niet meer uitdaging kan geven. Anderzijds geeft ze ook aan dat het moeilijk is om de sterkeren en minder sterkeren met mekaar te laten samenwerken, want vaak zeggen ze gewoon het antwoord voor. En hoewel Ruth voorbeelden geeft van hoe ze differentieert: door een sterkere cursist iets te laten voordoen, door te ondersteunen bij samenwerking of door niet iedereen evenveel oefeningen te laten maken, is ze toch niet helemaal overtuigd van haar aanpak.

Maar ja, ik zeg het, dat vind ik moeilijk, en dat weet ik niet of ik dat wel zo heel goed doe altijd. (int. 1)

Ook wat differentiatie betreft, stelt Ruth zich hierbij geen vragen meer op het einde van het schooljaar, maar enkel tijdens het eerste interview.

De voorgaande *puzzlements* hebben betrekking op Ruths NT2-aanpak. In gesprekken met Ruth komen nog twee onderwerpen aan bod die onduidelijkheden voor haar inhouden. Eerst en vooral gaat dit over haar taak als NT2-leerkracht. Het is voor Ruth niet altijd duidelijk waar haar taak als NT2-leerkracht stopt omdat cursisten buiten de les met persoonlijke vragen (brieven, doorverwijzingen) bij haar komen aankloppen. Ze vindt het ook niet gemakkelijk om aan te geven hoe tevreden ze is over haar jobuitoefening. Ze geeft aan heel weinig referentiepunten te hebben omdat ze haar collega's heel weinig kan bezig zien. Daarnaast vertelt ze dat ze niet weet wat haar cursisten verwachten van haar, want ze spreken dit nooit uit of geven niet aan wat er beter kan.

Die gaan nooit iets van feedback geven naar mij toe. (int. 1)

Hier hangt het tweede onderwerp mee samen waar Ruth niet zeker over is, namelijk wat ze van haar cursisten mag verwachten. Wanneer ze spreekt over het gebrek aan feedback van haar cursisten vraagt ze zich af of dit te maken heeft met hun (gebrek aan) taalvaardigheid hiervoor of met wie ze zijn.

Is het omdat ze de taal er niet voor hebben of omdat dat niet hun manier van denken is of zo? Die zijn, op zich denken de meeste van onze cursisten niet kritisch, denk ik dat die eigenlijk niet met heel veel verwachtingen, waar dat ze zich bewust van zijn, starten. (int. 1)

Een gelijkaardige vraag stelt ze zich ook wanneer ze merkt dat sommige dingen zeer moeilijk lopen of aan te leren zijn: is het hun taalvaardigheid of spelen andere zaken mee? Tot slot verwondert Ruth er zich over dat het in sommige groepen heel vlot loopt tussen de cursisten onderling, dat er een goede band is en in andere dan weer niet. Ruth kan niet aangeven waar dit aan ligt.

4.4.5 Nieuwe dingen uitproberen

Hoewel Ruth aan de ene kant moeilijk kan aangeven hoe verandering gebeurt (zie hoger), is ze er wel van overtuigd dat ze vooral dingen leert door te doen, en niet zozeer door er theoretische of achtergrondinformatie over te krijgen.

Kortom, het meeste leer je uiteindelijk toch altijd weer in de praktijk.

(verslag 1)

Ik denk dat dat ook wel iets is dat ik maar ga leren door het te doen, eerder dan door daar veel over te lezen of op voorhand.

(int. 4)

Ze heeft dan ook een aantal nieuwe zaken uitgeprobeerd. De stage was voor Ruth het moment om die zaken uit te proberen. Zo heeft ze tijdens haar stage nieuwe werkvormen toegepast, de klasopstelling veranderd en Maatwerkhoeken uitgeprobeerd. Ze greep ook de kans om in haar stage in een hoger niveau inhouden aan te reiken die voor haar cursisten te moeilijk zijn. Voor haar examenopdracht koos ze ook voor een buitenschoolse uitstap met haar cursisten.

Zoals al hoger aangegeven draagt het kunnen uitproberen van zaken in haar stage, die dan werkten in de praktijk, bij tot de motivatie om dingen zelf uit te proberen of vaker toe te passen. Ruth geeft daarentegen ook aan dat de nieuwe dingen die ze uitgeprobeerd heeft, nadien nog maar sporadisch gebeuren en ook niet allemaal opnieuw aan bod zijn gekomen. Op het einde van het schooljaar vertelt ze dat ze andere werkvormen of andere klasopstelling af en toe eens toepast. Maatwerkhoeken zijn niet meer aan bod gekomen.

Ook Maatwerkhoeken heb ik geprobeerd, en ook dat was een succes en dus voor herhaling vatbaar.

(verslag 2)

4.4.6 Bevestiging

Ruth vertelt in het laatste interview dat ze zich zekerder voelt. Het postgraduaat heeft hier voor haar toe bijgedragen omdat het haar bevestigde in wat ze soms al deed of hoe ze over dingen dacht. Het bracht eveneens onder woorden waar ze impliciet of onbewust al veel belang aan hechtte.

Ja, ik denk dat ik zekerder ben geworden van eigenlijk het merendeel van wat ik al deed. Ik heb van heel veel dingen gedacht: 'Ah ja, zo zie ik dat ook wel,' of van 'Ja, dat doe ik, ik had het alleen nog nooit niet verwoord.' (int. 4)

Dat gevoel van bevestiging duikt reeds na enkele maanden in het postgraduaat op. In het derde interview benoemt Ruth de zaken waarin ze bevestigd is geworden door de lessen van het postgraduaat: het belang van concreet authentiek materiaal, van differentiëren en uitdaging bieden, focussen op specifieke behoeften en noden van de cursisten en de ondergeschikte rol van grammatica. Wat dit laatste betreft, kreeg Ruth niet alleen die bevestiging uit de lessen, maar ook door haar medestudenten en door haar eigen ervaring met Frans. Op het einde van het schooljaar voegt ze daar nog aan toe: het belang van een veilig klimaat, het nut van concrete taken en buitenschoolse activiteiten (voor een grotere leerwinst), TPR en inzet op persoonlijke leefwereld van de cursisten. De stage heeft hierin ook een belangrijke rol gespeeld.

4.4.7 Reflectie

Hoewel Ruth bij het begin van het schooljaar enkele keren aangeeft over bepaalde zaken nog niet nagedacht te hebben, haalt ze gedurende het schooljaar wel voorbeelden aan van zaken waarover ze reflecteert. Het postgraduaat heeft hier een sterke impuls toe gegeven. Door de input over grammatica, denkt ze verder na over hoe ze daar concreet mee aan de slag zou kunnen gaan. De stagebespreking doet haar reflecteren over hoe ze anders met luisteroefeningen kan omgaan. Door samen met medestudenten prestaties van cursisten te beoordelen, denkt ze na over beoordelingscriteria en over hoe ze daar mee om kunnen gaan in het centrum. Ook haar stage doet haar reflecteren over hoe zij omgaat met schrijfvaardigheid versus spreken en luisteren. Tot slot stelt ze zich gedurende het schooljaar meer en meer de vraag wat cursisten eigenlijk leren van wat aangeboden wordt, reflecteert ze over geslaagde interventies en spreekt ze de wens uit om hier meer en meer op in te zetten.

5

EMMA IN BEWEGING

Emma is sinds 2009 NT2-leerkracht. Ze heeft altijd in hetzelfde centrum lesgegeven en hoofdzakelijk aan de beginnersniveaus. Af en toe gaf ze les in de hogere modules. Emma heeft een lerarenopleiding gevolgd. Ze heeft zich ingeschreven in het postgraduaat omdat ze zo geïnspireerd was door een toespraak van de opleider van het postgraduaat.

5.1 Emma's NT2-aanpak

Wanneer we Emma in het laatste interview vroegen naar haar beste les van het afgelopen jaar en of er een verschil is met wat ze als haar beste les beschouwde voor ze aan het postgraduaat begon, antwoordt ze volmondig 'ja'.

Dan ging ik zeggen dat de beste les was gewoon een les waar ik ergens naar toe ging gaan en daar een korte toespraak of gidsbeurt of zo ging rond doen, of een rondleiding in de stad en dan een kerk gaan bezoeken enzo en dat ik daar zelf alles ging vertellen. Dat ging ik wel een heel goede les vinden omdat de cursisten misschien ook wel heel gemotiveerd waren, maar dat ze eigenlijk zelf niets deden.

(int. 4)

De beste les aan het einde van het postgraduaatjaar, rond afval sorteren en naar het containerpark gaan, omschrijft Emma als een les

[...] waar heel veel variatie in zat, lezen en schrijven en spreken [...] omdat er een duidelijk doel in zat [...] 't had een maatschappelijke rol: dus die konden als ze buiten gingen écht die afvalkalender lezen [...] dat ze dus heel enthousiast waren over de plek die ze gezien hadden en over 't materiaal daarrond dat ze konden gebruiken.

(int. 4)

Het geeft alvast aan waar er voor Emma verschillen liggen: meer aandacht voor de behoeften en interesses van cursisten en niet vertrekken van haar eigen interesses, een meer actieve rol voor de cursisten en meer functionele en realistische taken. Tegelijk zien we dat ze naar buiten gaan met de cursisten reeds bij aanvang van het postgraduaatjaar belangrijk vindt. In wat volgt bespreken we deze en ook andere aspecten van Emma's NT2-aanpak die in de interviews aan bod zijn

gekomen. Maar vooraleer hierop in te gaan, is het belangrijk om eerst te duiden hoe Emma staat tegenover NT2 en taalverwerving in het algemeen.

Prioritair moet het NT2-onderwijs inzetten op de zelfredzaamheid van de cursisten volgens Emma. De NT2-lessen moeten ervoor zorgen dat cursisten hun plan kunnen trekken in België, zodat ze zich hier goed voelen en hun behoeften vervuld zien raken.

Dat ze ook hun plan kunnen trekken tegenover ons [...] ik vind dat ze dat moeten kunnen voor zichzelf, hier in België, dus goed te voelen en om zich uit de slag te kunnen trekken. (int. 1)

Ze moeten dus de taal kunnen leren vanuit de rol(len) die ze (willen) vertegenwoordigen in de maatschappij. In de lessen moeten cursisten de dingen leren die ze ook kunnen gebruiken in het dagelijkse leven. De inhouden moeten dus zo concreet en interessant mogelijk zijn omdat de cursisten dan zaken kunnen oefenen die relevant zijn voor hun nabije toekomst en die ze onmiddellijk kunnen inzetten. Deze inhouden zorgen dat anderstaligen het beste Nederlands leren volgens Emma.

De manier waarop anderstaligen het beste Nederlands leren volgens Emma is door vanaf het begin met Nederlands aan de slag te gaan. Participatie en Nederlands leren gaan hand in hand. Emma vindt dat anderstaligen voor de leeuwen mogen geworpen worden, want dan leer je het beste. Hierbij aansluitend vindt Emma ook dat cursisten het beste Nederlands leren door vanaf het eerste moment te spreken.

Joke: *Hoe leren de mensen hier het beste Nederlands?*

Emma: *Door eigenlijk vanaf de eerste dag, vanaf het eerste moment direct te spreken. Dus, hop, onmiddellijk, spreek maar. Niet door te beginnen lezen of te schrijven of te luisteren. Nee, dus geen boek in het begin, gewoon alles spreken. Ik toon alles voor, ik stel dan de vragen aan de cursisten en die beginnen dan onderling te spreken.* (int. 1)

Ervoor zorgen dat anderstaligen kunnen spreken, vindt Emma dan ook één van de prioriteiten van het NT2-onderwijs. Door veel te spreken in de lessen zal de spreekvaardigheid van de cursisten erop vooruitgaan. Dat zal niet gebeuren door een academische opleiding waarbij ze verwijst naar een theoretische en elementgerichte opleiding. Al doende leren dus, waarbij de cursist bovendien zoveel mogelijk zelfstandig aan de slag moet kunnen gaan. Dat is de manier waarop anderstaligen het beste Nederlands leren volgens Emma.

Deze ideeën over taalverwerving en NT2 is Emma al van bij de aanvang van het postgraduaatjaar toegedaan. In de loop van het schooljaar is ze hierin bevestigd geworden. Wanneer we dan echter inzoomen op de verschillende deelaspecten in haar NT2-aanpak, stellen we een aantal veranderingen of verschuivingen vast.

5.1.1 Vaardigheden en elementgerichte aanpak

In de uitwisselingen met Emma praatten we over de aandacht die zij besteedt aan de verschillende vaardigheden (luisteren, lezen, spreken, schrijven) in haar NT2-les. Wanneer je met NT2-leerkrachten spreekt over het inzetten op vaardigheden in de les, is een gesprek over de plaats van grammatica en woordenschat nooit ver weg. Ook hierover heeft Emma heel wat te vertellen gehad.

Als Emma spreekt over de aandacht die ze besteedt of wil besteden aan de verschillende vaardigheden, benadrukt ze het belang van spreken. Spreekvaardigheid vindt ze één van de belangrijkste vaardigheden. Dat vertelt ze reeds in het eerste interview. Ze vindt het immers belangrijk dat cursisten zich kunnen uitdrukken en dat ze mensen van buitenaf durven aanspreken. Inzetten op spreekvaardigheid is voor haar dan ook één van de prioriteiten voor het NT2-onderwijs. Het moet daarom ook voldoende aan bod komen in de reguliere klassen. Het klopt niet volgens haar dat cursisten speciaal naar een spreekklas zouden moeten gaan om daar te leren spreken, zoals dat in haar centrum het geval is.

Maar voor mezelf, de spreekklas: oké, dat is geen probleem, maar ik vind toch als de cursist vraagt in je les wanneer hij mag spreken, dan vind ik dat je als lesgever toch wel wat tekortschiet want ik vind dat spreken toch wel heel belangrijk is. Als je uit de uit de klas komt dat je toch wel moet kunnen spreken en niet alles moet kunnen schrijven want ik vind dat toch wel één van de belangrijkste vaardigheden in de les. Dus als je daarvoor dan speciaal naar de spreekklas moet dan vind ik dat het niet echt oké zit. (int. 1)

Bij de start van het jaar besteedt ze ongeveer 70% aan spreken. Aan het einde van het schooljaar geeft ze aan dat ze er nog meer aandacht aan schenkt. Maar vooral haar aanpak is veranderd, zegt ze. Ze werkt veel meer taakgericht (zie verder in punt 5.1.3) en zet meer in op het communiceren met onbekenden: met vrijwilligers die ze naar de klas laat komen of die haar cursisten ontmoeten in de bibliotheek. Om het spreken met onbekenden sterker aan te zetten, heeft ze een breder netwerk opgebouwd.

Spreken [...] op een andere manier. Door bijvoorbeeld vrijwilligers te laten komen en dan te spreken, of in dat koortje mensen te laten zingen in de Nederlandse taal. Of in de bibliotheek met vrijwilligers te spreken. Dus daar heb ik zo wat meer een netwerk rond gebouwd. (int. 4)

Ook op vlak van leesvaardigheid, stelt Emma veranderingen vast. Gedurende de opleiding beseft ze het belang van aandacht voor lezen, iets waar ze vóór het postgraduaatjaar weinig aandacht aan schonk. Ze vertelt dat ze er naar het einde

van het schooljaar toe niet alleen meer aandacht aan besteedt, maar dat ze ook haar manier van aanpak veranderd heeft. Waar haar leesopdrachten aanvankelijk beperkt waren tot het beantwoorden van begripsvragen bij een tekst, is het haar nu duidelijk hoe ze cursisten echt zinvol met lezen aan de slag kan laten gaan. Dit houdt in: cursisten doelgericht laten lezen (bepaalde informatie opzoeken) en hen evaluerende en structurerende leesopdrachten geven. Dergelijke opdrachten zetten cursisten aan om informatie te gaan vergelijken, ontbrekende info te detecteren en ook meningen te formuleren bij leesteksten. Dat ze dit voordien nooit deed, wijt ze aan het feit dat ze niet wist dat die stap ook nodig was.

Ik ga nu ook echt doelgericht op zoek naar opdrachten rond lezen. Vroeger vond ik dat niet zo interessant lezen. Ik dacht: 'ja lezen.' Maar er werd in de cursus toch wel de nadruk gelegd op lezen en op bijvoorbeeld flyers en folders en reclamebladen enzo vergelijkend lezen. Vroeger heb ik daar nooit bij stil gestaan. Nee, dat was zo eerder op copierend niveau, dat ze dan iets moesten zoeken [...] Dat ze iets gewoon overschrijven of iets konden invullen. Maar nu zorg ik dat ze dus iets hebben om te vergelijken en dat is eigenlijk wel redelijk interessant [...] Dan ben ik een stap verder gegaan, ik wist niet dat die stap eigenlijk echt nodig was, maar dat is inderdaad wel goed dat ze dat ook kunnen vergelijken, dat ze dat ook kunnen. (int. 4)

Wat betreft schrijfvaardigheid, geeft Emma aan dat ze hier minder aandacht aan besteedt in vergelijking met de periode vóór het postgraduaatjaar. Hierbij bedoelt ze dat ze minder tijd steekt in het (laten) verbeteren van de schrijfproducten zodat deze vormelijk correct zijn.

Ja, vroeger besteedde ik heel veel tijd aan schrijven. Nu is dat veel verminderd, door de cursus. Zeker. Ja. Daar ben ik veel milder in ook, in het verbeteren. (int. 4)

Deze verschuiving hangt samen met haar veranderende inzichten en kijk op de aanpak van grammatica en woordenschat, en hiermee samenhangend de plaats van vormcorrectheid. Waar ze dit bij de start van het postgraduaatjaar heel belangrijk vond en veel aandacht schonk aan het verbeteren van schrijffouten, is het nu belangrijker voor haar dat iedereen het begrijpt. Hetzelfde doet ze ook op vlak van spreken. De loop van gesprekken krijgen nu meer voorrang. Ze worden niet meer stilgelegd bij elke fout of verkeerde uitspraak. Ze laat de vormcorrectheid, die haar toch wel de nodige stress gaf, meer los. Het krijgt een ondergeschikte rol: begrip komt boven correctheid.

Het is ook niet zo dat ze dan bijvoorbeeld gepraat gaan schrijven met twee a's en vroeger hamerde ik daar echt op, dat moest correct zijn, die vorm. Nu heb ik eerder zoiets van : Ja, ja, als d'er nu eigenlijk maar één a staat tot daar, ik kan het lezen; als die correct spreekt dan is 't eigenlijk nog, allé als iedereen 't begrijpt is 't oké voor mij. (int. 2)

Een gelijkaardige verschuiving is ook vast te stellen op vlak van grammatica. Het centrum waar Emma werkt, beschikt over een aparte bundel waarin grammatica aan bod komt: oefeningen waarmee bepaalde aspecten van de grammatica geïsoleerd ingeoefend worden. Bij aanvang van het postgraduaatjaar zijn drie dingen duidelijk. Ten eerste, Emma vindt grammatica heel belangrijk (dat is ook de tendens in de school) en vindt dat de cursisten vaste onderdelen van de grammatica moeten kennen. Ten tweede, Emma heeft een apart moment nodig om grammatica duidelijk te kunnen uitleggen zodat iedereen er met zijn gedachten bij is. Ten derde, tegelijk voelt zich slecht bij dat werken aan grammatica los van een betekenisvolle context. Die worsteling met grammatica uit zich reeds bij het begin van het postgraduaatjaar.

Ik voel me daar altijd een beetje slecht bij als ik zo grammatica uitleg. We hebben een boekje X en daar staat wel wat grammatica in in het begin en ik heb zo enkele momenten waarop ik eigenlijk echt dus die grammatica uitleg. Ik ben dan wel blij als ze dat kunnen maar daarna probeer ik daar niet meer te veel naar terug te keren, maar probeer ik dat wel zo in enkele oefeningen te zien, bijvoorbeeld in een liedje of in iets anders, maar niet [...] Ik heb wel mijn moment nodig waarop dat ik dat echt kan duidelijk uitleggen, dat iedereen d'er met zijn aandacht bij is. (int. 1)

Emma wil dus na het afhandelen van de grammatica niet terug keren naar die aparte grammaticale onderdelen. Tevens stelt ze zich van bij het begin de vraag hoe ze grammaticale zaken onopgemerkt in de cursus kan integreren. Eigenlijk wil ze het ook niet meer aanpakken zoals ze het tot dan doet: klassikaal en dan invuloefeningen.

[...] dat eigenlijk niet als een grammaticale blok te zien, maar om dat eigenlijk in een soort van lijn doorheen dat eerste niveautje, helemaal dus van 't begin tot het einde, af te hebben. Maar zo onopgemerkt, elke dag een klein beetje mee bezig zijn. Dat heb ik nog niet, helemaal nog niet, dat is te veel een invuloefening, een keer op een test, dus dat vind ik nog totaal niet goed. (int. 1)

Reeds bij aanvang van het postgraduaatjaar spreekt ze al van de wens om grammatica onopgemerkt en ingebed in taaltaken aan bod te laten komen.

Ja, het zijn die grammaticale dingen wel, dus ik leg dat klassikaal uit, hop, die nemen dat over, die vullen de oefeningen in. Dus die grammatica die moet in een soort van taaltaak, maar dan [...] 'k vind grammatica wel belangrijk, dus 'k heb graag dat ze goed kunnen schrijven, dat ze niet beginnen dingen te schrijven die helemaal niet correct zijn en dat ze dan ook niet verbeterd worden daarop, maar dat zou nog meer, zo elke dag een tien of vijftien minuutjes moeten zijn. Onopgemerkt. (int. 1)

Zo evolueert Emma in de loop van de cursus. Waar ze in het eerste semester al wel begint na te denken over hoe ze die grammatica anders kan aanpakken, voert ze de veranderingen ook uit in de praktijk naarmate het schooljaar vordert. Grammatica speelt een ondergeschikte rol. Ze besteedt er minder aandacht aan en werkt enkel nog met het bundeltje van de school als herhaling. Hoewel de perfectumlijsten nog steeds moeten gezien worden in het centrum, gaat ze daar nu creatief mee om. Ze koppelt het aan opdrachten zoals zichzelf voorstellen of hun hobby beschrijven. Ze werkt met een filmpje van Mister Bean waardoor de cursisten impliciet met het perfectum aan de slag gaan. Ze draait het om: vanuit taken grammatica aanreiken, in plaats van eerst grammatica en dan oefeningen. Bovendien gaat het nu om het uitvoeren van de taken. Ze focust niet meer op het afhandelen van de grammaticabundel en het aanleren van het perfectum. Ze vindt ook dat het centrum te veel nadruk legt op grammatica en dat vindt ze niet (meer) nodig.

Grammatica speelt voor mij nu de ondergeschikte rol samen met het vormelijk correct schrijven. Ik besteed hier minder aandacht aan. Ik heb mijn collega's verteld over de visie van grammatica, maar het is zo dat wij een volledige bundel hebben gemaakt met regels de voorbije jaren. Er wordt dus door onze collega's nu nog steeds graag veel aandacht besteed aan grammatica. Ik sta nog steeds achter dat bundeltje, maar werk minder lange periodes in het bundeltje en zorg ervoor dat het bundeltje enkel nog als herhalingsdoel wordt gebruikt. Ik probeer het simpel te houden en zoek naar taken waaraan ik dan de grammatica koppel.
(verslag 1)

Ook woordenschat wordt nu op die manier aangeboden, namelijk vertrekkende vanuit de taken. Vóór het postgraduaatjaar leert ze cursisten eerst de woorden aan in aanloop van een thema.

Dan gaan we naar de supermarkt en dan zoeken we daar dingen uit en dan pikken we zo nieuwe woordenschat op om te starten met het thema. (int. 1)

Op het einde van het schooljaar koppelt ze het aanleren van woorden meer aan zaken die in de les aan bod komen en laat ook meer betekenissen van woorden aan bod komen. Ook hier keert ze de zaken dus om.

Die woordenschatdidactiek, dat vond ik ook wel heel interessant, die woordengroepen en dat uit de context halen vond ik ook heel belangrijk.
(int. 4)

Emma vertelt dat ze door de opleiding meer inzicht heeft gekregen hoe grammatica en woordenschat verworven worden. Dat heeft haar ondersteund in het veranderen van haar aanpak, een aanpak waar ze zich al voordien ongemakkelijk bij voelde. Tijdens het uitproberen van die andere aanpak, is ze verbaasd dat het ook werkt en dat het dus anders kan. Ze merkt dat haar cursisten

veel meer geïnteresseerd zijn, dat het aangeleerde beter blijft hangen. Meer nog, ze vindt dat haar cursisten ook spontaner spreken. Het werpt dus naar haar gevoel zijn vruchten af.

Ja op één of andere manier merk ik wel dat het spreken spontaner verloopt. Die zullen sneller dat woord dat ze geleerd hebben in de mond nemen. (int. 2)

5.1.2 Behoeften van cursisten

Een tweede aspect waar we met Emma over spreken is de plaats die de behoeften van cursisten krijgen in haar lessen. Hiermee bedoelen we dat in de lessen zaken aan bod komen die de cursisten willen leren en nodig hebben in hun leven buiten de klas. Emma vertelt dat ze in haar klaspraktijk de cursisten inspraak geeft in de lesinhouden en dat ze inspeelt op hun behoeften en op wat cursisten aanbrengen. Het is op zich niets nieuws voor Emma of iets dat veranderd is gedurende het schooljaar. Ze probeert reeds vóór het postgraduaatjaar activiteiten in haar lessen op te nemen die ingaan op vragen die cursisten gesteld hebben of op iets wat ze verteld hebben.

Ik hoor dan soms verhalen over 't voetbal, als zij bezig zijn over 't voetbal, of dat ze bezig zijn over de kinderen. En dan probeer ik er toch wel wat activiteiten in te steken die rond het voetbal gaan. (int. 1)

Ze gaat ook aan de slag met 'Doos op rollen' (materiaal dat inzet op de taalvaardigheid vanuit verschillende behoeften van cursisten). De inzet van de behoeften van cursisten gebeurde in het verleden grotendeels impulsief.

Maar in de loop van het schooljaar groeit het besef dat ze het invullen van die behoeften vooral vanuit haar eigen perspectief deed: ze koos inhouden uit die zij interessant vond en waarvan zij ook dacht dat het iedereen wel zou interesseren. Ze dacht ook dat de invulling vanuit de leerkracht moest gebeuren, en niet vanuit de cursist.

Ik dacht ik: de leerkracht moet dat doen hé. 't Is de leerkracht die moet zorgen da zijn les interessant is. (int. 4)

Waar ze tevoren veel meer nadruk legde op cultuur en historische info, beseft ze tijdens het postgraduaatjaar dat cursisten dat niet noodzakelijk nuttig of interessant vinden.

Vroeger ging ik ook x (bezienswaardigheid) gaan bezoeken en [...] ik dacht: 'Ja, dat moeten de cursisten toch weten.' Maar eigenlijk achteraf bekeken weet ik niet of dat dat eigenlijk wel zo relevant is. (int. 2)

Vroeger werkte ik heel veel rond cultuur, de kerk gaan bezoeken en, ja maar dat doe ik nu wel minder, omdat dat eigenlijk ook niet echt zo nuttig is, direct. Als de cursist buiten komt dan wil die niet weten hoe de kerk is, wanneer die

gebouwd is [...] Ik denk dat de cursist in eerste instantie wil weten hoe hij iets moet vragen in de supermarkt, waar hij terecht kan met zijn kinderen op school enzo. (int. 4)

Ze zet geleidelijk aan meer en meer in op activiteiten die gaan over wat cursisten willen weten (bijvoorbeeld over sportinitiatieven in de stad), willen doen (bijvoorbeeld spreken over werk) of willen kunnen (bijvoorbeeld sorteren en een busticket per sms kopen). Ze waagt zich nu zelfs aan dingen die cursisten aandragen en waarvan zij niets of weinig afweet, zoals autofolders en kooklessen. Ze komt tot het besef dat het de cursisten zijn die de inhoud moeten bepalen.

Nu denk ik meer: 'Het moet vanuit de cursist zelf komen, wat hij wil.' Ja, dat denk ik nu wel meer. (int. 4)

Het expliciet peilen naar de behoeften van cursisten deed Emma in het verleden nooit.

De cursisten deden mee, maar ik heb hen nooit naar hun behoeftes gevraagd. (verslag 1)

In de loop van het schooljaar groeit het besef dat ze dat moet doen en Emma vertelt dat ze dat nu ook doet.

De les rond de opleidingsprofielen heeft mij doen inzien dat ik niet alleen over Belgische cultuur moet spreken, maar dat ik naar de behoeftes van de cursisten moet vragen. Ik waag mij dus nu aan kooklessen; ik vergelijk autofolders samen met mijn mannelijke cursisten of leer hen sorteren, of koop een sms-ticket om de bus te nemen. (verslag 1)

Ik ga meer de behoeftes bevragen van de cursisten en waarom ze hier zijn. (verslag 2)

En dan vraag ik ook wat zij graag zouden studeren en wat zij doen in het dagelijks leven. (int. 4)

Emma is dan ook veel zekerder over het belang ervan en ze is er nu sterk van overtuigd dat ze dit moet opnemen. Het ligt op dat moment helemaal in de lijn met haar opvattingen over NT2, met name het belang van inzetten op interesses en behoeften van cursisten omdat ze zo het beste Nederlands leren. Emma vertelt ook dat ze er gedurende het schooljaar meer en meer in slaagt om écht te luisteren naar haar cursisten en hun ervaringen en interesses de nodige ruimte te geven (zie ook verder bij punt 5.1.7 'Interactie').

Dit alles zorgt ervoor dat Emma meer en meer zaken naast het handboek doet in vergelijking met de tijd vóór het postgraduaat. Ze gaat er veel lossier mee om en voelt zich vrijer: ze laat het handboek achterwege zodat ze meer tegemoet kan komen aan de interesses van haar cursisten.

Het boek, dat moest uit [...] en de grammaticabundeltjes d'erbij moesten ook allemaal af zijn. Dus de enige doelstelling was dat alles af was. En nu dit jaar is het eerder wat nieuwe dingen die erbij komen. [...] zo ook wat meer naast het boek [...] eerder doen wat de cursisten interessant vinden. (int. 3)

Deze evolutie zet zich niet alleen door met betrekking op de inhoud van de lessen, maar ook in de aanpak. Waar ze in het verleden zelf besliste om naar buiten te gaan en de zaken meer zelf in de hand te nemen, legt ze nu veel meer de beslissing daarover in handen van de cursisten. Beslissingen worden nu samengenomen. Ook daarin is Emma dus veranderd.

Ik ging zeggen dat ik eerder zelf de beslissingen nam. Nu vraag ik aan de cursisten: 'Hebben jullie eigenlijk zin om buiten de klas te gaan?' En als die dan ja zeggen dan ga ik op zoek naar opdrachten. (int. 4)

5.1.3 Functionele en realistische taken

Veel meer vertrekken vanuit het perspectief van de cursisten hangt ook samen met het meer inzetten op functionele en realistische taken in haar NT2-les in vergelijking met de tijd vóór het postgraduaat. Het bewuster in vraag stellen van wat haar cursisten echt nodig hebben en het inzicht dat het moet gaan over de behoeften van haar cursisten zelf, leidt ertoe dat de les op het einde van het schooljaar veel meer ingevuld wordt vanuit wat cursisten in het echte leven moeten doen: zelf sorteren, afhaalkalender op computer opzoeken die voor hen relevant is, het aankopen van een bustiket of gaan uitzoeken aan welk stadsloket ze bepaalde formulieren moeten afgeven. Emma vindt dat taken het begin- en eindpunt moeten zijn van de les en liefst gelinkt aan buitenschoolse opdrachten zodat de cursisten de dingen ook in het echt kunnen doen. Op het einde van het postgraduaatjaar geeft ze aan dat ze meer van dergelijke taken wil maken die ze kan aanbieden in haar les.

Eigenlijk zou ik meer taken maken eigenlijk. Dus met het doel in de les, dus beginnen met een taak en dan eindigen en dat de cursisten daar naar toe kunnen werken. Zo'n taken wil ik graag ontwikkelen. Naar de brandweer gaan, naar 't containerpark gaan, eigenlijk allemaal toffe opdrachten. (int. 4)

Cursisten moeten échte dingen kunnen doen in de NT2-les, dingen die heel nuttig zijn voor hun deelname aan de maatschappij, vindt Emma. Dit impliceert dan ook dat cursisten veel meer zelfstandig aan de slag moeten kunnen gaan en dingen moeten kunnen doen. Ook in dit opzicht is er voor Emma een verschil. Waar ze vroeger wel al oog had voor de realiteit buiten de klas, geeft Emma aan dat ze de cursisten nu zelf dingen laat doen, met andere woorden taken laat uitvoeren. Cursisten moeten dan ook veel meer in interactie (durven) gaan met de

buitenwereld of met informatie uit die buitenwereld. Emma geeft aan dat ze afgelopen jaar geleerd heeft om functionele en realistische taken uit te werken.

Joke: *Welk nieuwe ideeën heb je opgedaan?*

Emma: *Een les uit te werken die maatschappelijk verantwoord en taalvaardig en functioneel is.* (verslag 2)

5.1.4 Buitenschoolse activiteiten en projectwerk

De link met de buitenwereld is onmisbaar wanneer je functionele en authentieke taken wil aanbieden in je NT2-les. Het is niet dat Emma die buitenwereld pas tijdens afgelopen schooljaar gebruikte in haar NT2-klassen. Met de klas de buitenwereld in: daar ging Emma altijd al voor. Niet alleen de door het centrum vooropgestelde uitstappen per jaar zaten in haar lessenpakket. Ze ging ook zelf met cursisten op bezoek ergens als opstap naar een thema of ze stuurde cursisten voor kortstondige opdrachten de klasdeur uit (bijvoorbeeld de openingsuren van de winkels in de buurt gaan checken of een interview op straat). Het centrum waar ze werkt wil ook dat leerkrachten zoveel mogelijk naar buiten gaan.

Emma vindt deze buitenschoolse opdrachten heel belangrijk omdat het een band creëert tussen de cursisten en omdat het heel leerzaam is. Ze doen immers dingen in het echt en het is nuttig.

Omdat dat een band creëert tussen d'euh, dus ze mogen samen een activiteit doen eerst en vooral en ten tweede het is heel leerzaam. 't Is ook echt [...] dus ze doen iets (...) ja, wat ze zullen kunnen gebruiken, bijvoorbeeld die openingsuren zoeken: ze weten dat dan. Dus zij hebben dat op een papiertje en ze zien dat dan ook buiten aan de winkels hangen. (int. 1)

Cursisten pikken taal op door het gewoon te zien en te doen en dat wat geleerd wordt in de klas, wordt aan een context gekoppeld. Cursisten leren bovendien veel op vlak van durf: ze durven iemand aan te spreken op de straat. Deze ideeën had Emma al van in het begin. Maar tegelijk was er ook nog heel wat twijfel bij haar in hoever ze hierin mocht gaan, hoeveel tijd ze er mocht aan besteden en of het eigenlijk allemaal wel nuttig was. Daar is in de loop van het schooljaar een sterke verandering in vast te stellen. Emma voelt zich door het postgraduaat bevestigd in haar aanvoelen van het belang van buitenschoolse activiteiten. Ze doet het nu meer, maar ze doet het vooral met veel meer zelfvertrouwen: ze is er nu zeker van dat buitenschoolse activiteiten mogen en dat het goed is om dat te doen.

Nu heb ik het gevoel van: oké ja, ah ja die visie die komt overeen met de mijne en ik doe wat ik moet doen en ik weet, allé ja (...) ik had zo 't gevoel dat het oké zat. En daardoor had ik ook 't gevoel: oké als ik nu buitenschoolse opdracht doe, dan mag dat, dat is geen probleem. Doe het maar. Da's goed. Ja. (int. 4)

Daarnaast is er ook verandering vast te stellen op de insteek van Emma's buitenschoolse opdrachten. In het begin van het schooljaar vormen deze opdrachten voornamelijk een opstap om een bepaald thema in de les te behandelen,

We gaan dikwijls ook een keer naar de bibliotheek, of naar de kringloopwinkel. En dat kan ook een aanleiding zijn tot een bepaald lesonderwerp. (int. 1)

Op het einde van het schooljaar vormt de buitenwereld en het talig functioneren in die buitenwereld het doel van de les. Ze zijn nu een onmisbaar deel van de les: 'k Zou natuurlijk 't liefst van al elke dag een project doen' (int. 4), of ze vormen de NT2-les op zich.

Dus die konden dan als ze buiten gingen écht die afvalkalender lezen [...] En daarom vond ik het goed, dat ze dus heel enthousiast waren, over de plek die ze gezien hadden en over 't materiaal daarrond dat ze konden gebruiken. Want d'er zat veel in (...) ja. Over die les ben ik echt heel tevreden. (int. 4)

Ze zijn niet enkel meer een opstapje tot een bepaald thema of een extraatje dat erbij komt. Op die manier worden haar NT2-lessen ingevuld als projectwerk: de cursisten gaan zelfstandig aan de slag rond een bepaald thema in de wereld buiten de klas waarbij ze taal nodig hebben en moeten gebruiken in interactie met die buitenwereld. Dit laatste veronderstelt een netwerk dat Emma de mogelijkheid geeft om projectwerk te organiseren en dat de cursisten de mogelijkheid geeft om te communiceren met Nederlandstalige personen. Daar heeft Emma het afgelopen jaar dan ook sterk op ingezet.

5.1.5 Authentiek materiaal en werken met ICT

In de voorgaande paragrafen passeerden reeds verschillende voorbeelden van authentiek materiaal dat door Emma gebruikt werd: openingsuren, formulieren, filmpjes, busregeling, enzovoort. Werken met authentiek materiaal deed Emma reeds vóór ze in het postgraduaat startte. Toch zien we een verschuiving van de focus in Emma's gebruik van authentiek materiaal. Die verschuiving is te vergelijken met de inzet van buitenschoolse activiteiten: waar in het begin authentiek materiaal meer als opsmuk werd gebruikt, of iets extra's waarmee de opdrachten in de klas konden geconcretiseerd worden, zien we naar het einde van het schooljaar toe dat authentiek materiaal de kern van de les uitmaakt. Aanvankelijk zocht Emma naar authentiek materiaal dat aansloot bij wat aan bod kwam in het handboek of in de cursus, ter illustratie. Wat ze nu, aan het einde van het postgraduaatjaar, probeert te doen is net dat authentiek materiaal als uitgangspunt van de les te gebruiken: cursisten moeten een afvalkalender opzoeken en kijken wanneer de vuilniskar bij hen langs komt, een sms-ticketje bestellen of reclamefolders vergelijken. Ze zal ook op zoek gaan naar authentiek materiaal om van daaruit grammatica aan te brengen: bijvoorbeeld filmpje van

Jeroen Meeus om nieuwe verba aan te leren of het filmpje van Mister Bean om het perfectum aan te leren.

Een tweede verandering die Emma vermeldt met betrekking tot authentiek materiaal is dat ze vóór het postgraduaatjaar vond dat het authentiek materiaal eender wat kon zijn. Waarmee ze doelde op het feit de lesgever dingen kon kiezen die zijzelf interessant vond of nuttig voor de cursisten. Dat vindt Emma nu helemaal niet meer.

Voor mij was een goede NT2-leerkracht iemand die authentiek materiaal verzon, maar dat mocht vroeger voor mij over alles gaan dus vooral ook over de dingen die mij sterk interesseerde, maar nu heb ik zo het gevoel van sommige dingen die ik doe in de les, zijn misschien niet echt relevant voor de cursisten.

(int. 2)

Ze vindt dat het authentieke materiaal moet afgestemd zijn op de interesses van de cursisten. De stem van de cursisten is nu bepalend in de keuze van authentiek materiaal. Het sluit aan bij Emma's lesaanpak die meer en meer aansluit op de behoeften en interesses van cursisten.

Wanneer we met Emma praten over authentiek materiaal spreekt zij vaak over het gebruik van kranten in de klas. Ze vindt actualiteit belangrijk. Ze vindt dat je moet inspelen op wat er gebeurt in de wereld en dat je dat met de klas niet uit de weg mag gaan. Je moet in het echte leven staan, vindt Emma. Emma gebruikt de krant vanaf niveau één. Ze beseft dat dat een uitdaging is voor de cursisten, maar ze is het niet eens met lesgevers die vinden dat je authentiek materiaal nog niet kan gebruiken vanaf het eerste niveau of dat je niet met hen zou kunnen discussiëren.

Ik denk als de cursisten kunnen opgaan en heel spontaan kunnen spreken over wat ze op dat moment belangrijk vinden, dat dat in gelijk welk niveau past en als ze dat doen dan denk ik dat, ja dan denk ik dat we goed met taal bezig zijn.

(mondeling examen)

Als ze een abonnement zouden hebben met de school, zou ze de krant elke dag gebruiken in de klas; Het belang en inzet van kranten in de klas is niet veranderd voor Emma gedurende het postgraduaatjaar. In het laatste schriftelijk verslag schrijft ze: 'Ik wil NT2-lessen geven die functioneel, taalvaardig, nieuw, actueel, boeiend zijn en inspelen op de behoeftes van de cursisten.' (verslag 2)

Het werken met authentiek materiaal, en hiermee samenhangend, werken met functionele en authentieke taken, betekent ook dat cursisten met ICT moeten kunnen werken in de klas. Althans dat vindt Emma. Ze vindt het van bij de start van het postgraduaatjaar belangrijk om computers in te zetten omdat de cursisten dat ook moeten kunnen in het echte leven. Ze kunnen dan ook échte dingen opzoeken. Werken met de computer in de klas is dus ook realistischer.

Want dan kunnen die bijvoorbeeld die openingsuren een keer zoeken op internet. Ja zo een keer. Ja da's ook weer een realistischere taalkaak dan gewoon een papiertje krijgen met de openingsuren d'erop. (int. 1)

Bovendien vindt ze dat het een hulp kan zijn omdat cursisten niet gehinderd worden om eerst alles op te schrijven. De overtuiging en de goesting om met computers te werken in de klas is er dus altijd geweest bij Emma. Toch blijkt ze bij aanvang van het postgraduaatjaar cursisten niet aan de computer te zetten. Dat heeft met praktische aspecten te maken. Het computerlokaal moet gereserveerd worden, maar dat kan alleen maar tijdens momenten waarop zijzelf geen les heeft. Emma moet haar les er dus voor verplaatsen en dat durft ze niet goed, vermits geen van haar collega's dat doet. Tijdens haar lessen voor het postgraduaat gaat ze echter wel volop voor het gebruik van de computer. Ze laat cursisten busuren of openingsuren van het containerpark opzoeken of een busticket via sms bestellen. Of de praktische drempels er niet meer zijn of dat zij nu toch durft af te wijken van het 'normale' pad in het centrum, kunnen we niet afleiden uit de interviews.

5.1.6 Evaluatie

In het eerste interview spreekt Emma uitgebreid over haar evaluatiepraktijk. Wanneer haar gevraagd wordt naar hoe zij evalueert, geeft ze aan dat ze permanent (wekelijks) evalueert. Dat is niet alleen opgelegd door het centrum, maar vindt ze zelf ook heel belangrijk. De redenen hiervoor zijn velerlei. Ten eerste is evaluatie op die manier geen momentopname en krijgen cursisten zo veel kansen om zich te bewijzen. Ten tweede vindt Emma dat cursisten de leerstof van de vorige dag moeten kennen en dat ze thuis moeten werken. Permanente evaluatie zorgt dan voor een stimulans om dat daadwerkelijk ook te doen. Hoewel door het centrum permanente evaluatie voorgeschreven wordt, wordt de inhoud en de manier van testen niet bepaald. De lesgever kiest die zelf. Emma maakt gebruik van verschillende evaluatievormen: testen en observaties met een checklist, individuele en groepsevaluatie. Ze test niet alleen taal, maar ook attitudes zoals samenwerken en mekaar helpen. Het testen van taal doet Emma via realistische taken zoals openingsuren nagaan of vragen voor de dokter formuleren. Dit doet ze omdat cursisten hier iets aan hebben in tegenstelling tot invuloefeningen. Ze kunnen dit immers direct gebruiken in de buitenwereld.

Dus die die invuloefeningen daar met die stam en dan +t, dat vind ik niet zo goed. Ik vind dat ze daar ook niet zoveel aan hebben, gewoon, ze leren de vorm maar voor de rest ben je daar niks mee. Maar als je een échte een realistische taak krijgt, dan kan je die vraag ook direct meteen buiten gebruiken in de pauze bij wijze van spreken. (int. 1)

Het onderwerp 'evalueren' komt in de verdere interviews praktisch niet meer aan bod. Wanneer er gevraagd wordt naar welke veranderingen, bevestiging of twijfels er zijn tijdens het jaar wordt er slechts één keer over evaluatie gesproken. Emma vertelt dan hoe ze haar zelfevaluatiesysteem heeft aangepast onder invloed van het evaluatiesysteem van een ander centrum. Ze worstelde met haar eigen systeem omdat ze heel veel energie moest steken in het uitleggen van haar instrument. Het gebruik van kleuren (voor de beoordeling) en de eenvoudige manier van het formuleren van de doelstellingen in dat andere evaluatiesysteem boden een oplossing. Daar heeft ze dan ook gebruik van gemaakt voor haar eigen zelfevaluatie-instrument. Buiten die ene keer wordt er dus in geen enkel interview nog over evaluatie gesproken. Dat is opvallend vermits Emma breed evalueren als één van de criteria aanduidt van een goede NT2-leerkracht (zie verder). Tegelijk kunnen we ook geen uitspraken doen of er buiten die praktische aanpassing van het instrument nog andere veranderingen opgetreden zijn.

5.1.7 Interactie

Reeds vóór het postgraduaatjaar vindt Emma interactie belangrijk. Ze zet dan al in op groepswork en op carrousselopdrachten. Ze gaat bewust groepen samenstellen zodat die heterogeen zijn en zodat er samenwerking en interactie tot stand kan komen. Interactie moet gestimuleerd worden in de klas en er moeten veel spreekkansen gegeven worden. Toch zit er een verschil in de manier waarop ze met die interactie aan de slag gaat in de loop van de opleiding. Er wordt aan het einde van het schooljaar meer aandacht geschonken aan spreken, ook met onbekenden en er worden meer werkvormen ingezet. Waar cursisten vroeger een meer passieve rol hebben in het uitvoeren van activiteiten, zal ze hen nu meer zelf dingen laten doen en vragen stellen.

[...] dat ik daar zelf alles ging vertellen. Dan ging ik wel een hele goeie les vinden omdat de cursisten ook wel heel gemotiveerd waren, maar dat ze eigenlijk zelf niets deden. Dus da's wel veranderd. [...] Mmm, op een andere manier. Door bijvoorbeeld vrijwilligers te laten komen en dan te spreken, of in dat koortje mensen te laten Nederlandse taal zingen. Of in de bibliotheek met vrijwilligers te spreken. Dus daar heb ik zo wat meer een netwerk rond gebouwd. (int. 4)

Het meest in het oog springend is echter de aandacht die ze schenkt aan het voeren van een gesprek. Waar ze vroeger een gesprek tussen haar en een cursist stillegde omwille van taalfouten, gaat ze nu voor het gesprek en vindt ze het belangrijker dat iedereen begrijpt wat er door de andere cursist gezegd wordt. Ze zal in de gesprekken nu ook meer doorvragen zodat ze cursisten nu echt zover krijgt dat ze vertellen over ervaringen, belevenissen en avonturen. Ze wil hun mening horen en wat hen bezighoudt. Terwijl een gesprek vroeger gewoon een taalopdracht was

waarbij ze onmiddellijk ingreep op uitspraak en fout, zal ze nu streven naar een écht en spontaan gesprek met haar cursisten.

En dan zij moesten zij één zinnetje zeggen, wat dat zij gedaan hadden en dan schreef ik dat zo op en dan zei ik: 'ah daar heb je gemist, je moet opletten met dat accent.' En dan de volgende. Terwijl dat ik dat nu gewoon achterwege laat en ik een keer ga luisteren naar de cursisten. En dan niet zoals een robot allemaal ga opschrijven, om daar dan toch maar de taalfouten in te ontdekken. Nee. Nu heb ik het gevoel toch wat meer te luisteren. Ja wat oprechter te luisteren, want vroeger was dat gewoon een taalopdracht zo. (int. 4)

Dat dit ook een belangrijk aandeel heeft in het peilen van en inspelen op behoeften van cursisten, bespraken we hoger reeds.

5.1.8 Rol van de leerkracht

Het voorgaande hangt nauw samen met hoe Emma haar rol als NT2-lesgever nu anders opneemt dan vroeger: ze ondersteunt en begeleidt nu meer en vindt een warme band met de cursisten belangrijk.

In de eerst plaats probeert ze nu veel meer een gemoedelijke sfeer te creëren tussen haar en de cursisten. Een veilige omgeving creëren vond ze al wel belangrijk: 'da je als cursist je vertrouwen in die persoon moet leggen' (int. 1), maar in het eerste gesprek zegt Emma dat ze een zekere afstand hield tussen haar en de cursisten. Dat was haar ook zo ingegeven door de directie. Ervaringen tijdens haar stage in het postgraduaat waarbij de stagebegeleider net een heel gemoedelijke omgang met zijn cursisten had, deden haar inzien dat dit wel anders kon. Ze kijkt daar enorm naar op.

En die zit daar dan gewoon een potje koffie te drinken: 'Ah jajaja, je hebt gewerkt in de kliniek. Jajaja.' Een dan vertelden die cursisten en die zit daar koffie te drinken. En dat vond ik wel leuk om te zien. Ik dacht: 'Amaai ja, dat gaat d'er hier echt gemoedelijk aan toe. Maar terwijl dat die daar koffie zit te drinken, waren ze wel aan 't vertellen. Terwijl da ik soms maar doorga als een stoomboot, dat ik soms wat meer, ja (...) ja dat ik gewoon een keer stil moet zijn en luisteren. (int. 4)

Op het einde van het postgraduaatjaar vertelt ze hoe ze nu ook probeert een gemoedelijke sfeer in haar klas te creëren en een band met haar cursisten op te bouwen. Ze beseft dat het creëren van zo'n warme sfeer belangrijk is en dat het afstraalt op de cursisten. Dat groepsgevoel vindt ze belangrijk omdat zij en de cursisten (onderling) op die manier met elkaar kunnen samenwerken, elkaar kunnen helpen en dus kunnen leren van mekaar. Ze streeft naar wederzijdse hulp en respect. Ze ziet ook op dat moment in hoe schools ze te werk ging en hoe weinig

ze écht in gesprek ging met cursisten. Dat probeert ze nu ook te veranderen in haar klaspraktijk.

En bij X (naam stagebegeleider) had ik zo 't gevoel van: 'Oei oei oei, ik ben hier veel te veel de juffrouw, die vooraan staat.' [...] 'k Heb dat proberen te veranderen toch. Ja want ik vond dat wel leuk dat die dat deed, dus. (int. 4)

Waar ze bij aanvang van het postgraduaatjaar reeds aangeeft dat ze een meer begeleidende rol wil opnemen en cursisten meer zelf wil laten werken, lijkt ze daar naarmate het jaar vordert, ook meer en meer in te slagen. Ze neemt meer de rol op van begeleider in plaats van de docent die voornamelijk zelf aan het woord is. Ze neemt dingen minder in de hand en laat cursisten meer zelfstandig werken en het initiatief nemen.

Ik ben meer moderator dan leerkracht. De cursisten moeten vanaf [beginniveau] al zelf aan het werk. (verslag 2)

Ze geeft ook aan dat ze zelf minder aan het woord is. Emma geeft aan dat ze dat belangrijk vindt: cursisten zelfstandig laten werken. Ze wil namelijk haar taak als lesgever lichter maken – doceren vraagt heel wat – en daarom gaat ze bewust op zoek naar opdrachten waarbij cursisten dan ook zelfstandig kunnen werken.

Ja ik zou het me graag wat lichter maken als leerkracht (...) Ja, zo vanuit de opdracht toch de cursist meer aan 't werk zetten, want ik merk zelf dat ik nog in een eerste jaar heel heel wat voorzeg en spreek. Wat dat ook wel goed is, maar ik wil meer voorbereid zijn en de cursist zelf wat meer aan 't werk zetten. (int. 4)

Tegelijk geeft ze echter aan dat die ‘andere’ lesstijl toch ook wel heel wat energie vraagt. Ze wil hier echter voor gaan want ze doet het veel liever en het is minder saai: voor haar én voor de cursisten.

Deze aanpak strookt ook met de opvatting van Emma dat NT2 prioritair moet streven naar het feit dat cursisten hun plan kunnen trekken in de buitenwereld. Ze wil haar cursisten dan ook leren zelfstandig te werk te gaan. Vanaf dag één. Dat is ook een verschil met wat ze vertelde bij de start van het postgraduaatjaar. Vroeger dacht ze dat dat nog niet kon, terwijl ze nu overtuigd is van het feit dat je cursisten van gelijk welk niveau zelfstandig aan het werk kan zetten. Dit komt helemaal overeen met haar opvattingen over en gebruik van authentiek materiaal: ook dit kan volgens Emma met beginnende taalleerders (zie ook 5.1.5).

5.1.9 Differentiatie

Net zoals bij evaluatie is het niet mogelijk om op vlak van differentiatie duidelijk af te lijnen of Emma nu al dan niet een verandering doormaakt. Emma vindt het

kunnen differentiëren belangrijk voor een goede NT2-leerkracht en ze doet dit al vóór ze aan het postgraduaat begint. Dat doet ze door opdrachten te voorzien waar de cursisten zelfstandig mee aan de slag kunnen als ze klaar zijn met hun taak. Op die manier wordt iedereen in gang gehouden. Daarnaast zet Emma heel veel in op groepswork waar ze zwakkere en sterkere cursisten bij mekaar zet. Dat zorgt ervoor dat cursisten mekaar helpen en dat ze leren van mekaar.

Het is ook wel dikwijls dat ik enkele personen bij elkaar zet, dus misschien iemand die héél goed spreekt en iemand die wat minder goed spreekt. Dan zet ik die bij elkaar om van elkaar te leren. Ik probeer ze zo weinig mogelijk in aparte niveaus, we proberen zo weinig mogelijk om de hele snelle cursisten of de hele slimme cursisten bij elkaar te zetten en dan de zwakkere groep apart bij mij. Dat doe ik niet zo vaak. (int. 1)

Ze kan op die manier ook moeilijker opdrachten geven die de cursisten dan samen kunnen oplossen. Ze hoopt dat de mindere cursisten dan meegetrokken zullen worden en dat de sterkeren willen helpen en uitleg geven. Wanneer zij met de zwakkere cursisten apart zou zitten en de sterkeren zelf aan de slag zou laten gaan, zou dat de kloof alleen maar vergroten. Ze zal ook differentiëren op niveau van de groepen. De werkblaadjes die ze groepen geeft zijn niet gericht op wat individuele cursisten kunnen, maar op wat het groepje samen kan verwezenlijken.

Op wat het groepje kan verwezenlijken. Dus daar zit altijd wel iemand bij die wat minder, maar dan hoop ik dat die meegetrokken wordt door degenen die het wel goed kunnen, dat die dat dan ook zo vriendelijk zullen zijn om dat uit te leggen en hen te helpen. (int. 1)

Tot slot differentieert Emma door een gerichte ondersteuning te voorzien op niveau van de individuele cursisten. Een cursist die het wat moeilijker heeft, zal ze wat meer aan het woord laten of ze zal een luisterfragment nog eens extra laten horen.

Bovenstaande aspecten zijn allemaal aan bod gekomen tijdens het eerste interview, vóór de start van het postgraduaat. In verdere interviews spreekt ze nogmaals over het belang van taken die cursisten zelfstandig kunnen uitvoeren en van het kunnen leren van mekaar in heterogene groepen.

Ik kies voor een heterogene groep omdat ik wist dat in mijn opdracht moeilijk was en omdat in mijn klas een aantal cursisten zaten die dat zeker niet gingen kunnen, moest d'er niemand bijgezet hebben die dat beter kon en die persoon die dat dan iets beter kon, nam dan de leiding. Maar het was wel de bedoeling dat de zwakkere cursist ging volgen, zodanig dat ik toch niet moest apart zitten met de cursisten die het eigenlijk helemaal niet gingen kunnen en dan de andere cursisten aan het werk ging laten zodat de kloof niet te groot werd. Dat het

toch nog homogeen was in de klas maar dat d'er heterogene groepjes onderling waren. Dus ja, 't was eigenlijk dat ze konden leren van elkaar.

(mondeling examen)

Daarnaast vertelt ze nog over andere differentiatietechnieken: rondgaan in de klas en ondersteunen waar nodig, tempo aanpassen als ze merkt dat cursisten niet kunnen volgen en in een groepsopdracht specifiek opdrachten toewijzen aan zwakkere en aan sterkere cursisten (het controleren van de uitvoering bijvoorbeeld) om het dominantie-effect te vermijden. Op geen enkel moment in de interviews geeft Emma echter aan dat er iets zou veranderd of bevestigd zijn met betrekking tot bepaalde aspecten van haar differentiatieaanpak. Toch geeft ze in het eerste interview aan dat ze differentiatie moeilijk vindt en meer bepaald het in gang houden van groepen als ze geen zin meer hebben of als een andere groep meer tijd nodig heeft en het controleren of de cursisten het goed gedaan hebben als ze in groep werken.

Je geeft de groep een opdracht en ze werken eraan, maar als je eigenlijk dan gepasseerd bent om die zogezegde test af te nemen dan valt dat zowel wat stil, dan heb je zo het gevoel: 'Goh, allé werken die daar nu niet meer aan of hebben die nu geen zin meer om daaraan te werken of vinden die dat nu niet interessant?' Dan stel ik me daar soms wel vragen bij of ook de duur, de duur van de taken. De ene de ene groep spreekt héél lang of heeft héél veel tijd nodig en de andere groep helemaal niet. Dan moet je zo heel wat taken al voorzien of in route zetten bij die cursisten die snel spreken. Maar dan kan je dat soms ook niet controleren achteraf of dat die dat allemaal gedaan hebben en of dat dat eigenlijk wel zo goed is alsof dat dat lijkt.

(int. 1)

Ze komt daar later wel niet meer op terug en het blijft dan ook onduidelijk of ze hier antwoorden op gekregen heeft en of dat dan tot veranderingen heeft geleid.

5.2 Emma's kijk op zichzelf

5.2.1 Wie is de leerkracht Emma?

Emma geeft zich met hart en ziel aan haar NT2-job. Hoewel Emma geen intentie had om NT2-leerkracht te worden – ze wilde lesgeven aan jongeren – was ze na haar eerste NT2-les onmiddellijk verkocht. Ondanks haar drukke bezigheden buiten de job, zou ze alle tijd die ze nog heeft, willen steken in haar NT2-job.

Het is een echte hobby, mijn werk.

(int. 2)

Op het einde van het postgraduaatjaar zegt ze nog enthousiaster te zijn en is ze nog meer overtuigd dat ze NT2-leerkracht wil blijven.

Ik geef nu absoluut nog liever NT2 dan vroeger.

(verslag 2)

Emma zet zich volop in om nieuwe initiatieven te ontplooien. Dat doet ze niet enkel binnen haar eigen klascontext, zoals het organiseren van buitenschoolse initiatieven, maar ook naast haar eigen klaswerk. Zo probeert ze bijvoorbeeld een iets op poten te zetten voor anderstaligen in samenwerking met mensen uit armoede, of een School en Ouders groep (NT2-les voor anderstalige ouders op de school van hun kind) op te richten, of na te denken en te pleiten voor een andere vorm van proclamatie. Emma is iemand die creatief aan de slag wil gaan en dat ook doet.

[...] 't materiaal dat ik vroeger gemaakt heb, want ik weet nu dat dat eigenlijk oké is. En nu heb ik weer zin om nieuwe dingen te maken. (int. 4)

Emma is ook heel impulsief en koppig. Als ze iets in haar hoofd heeft, wil ze er ook onmiddellijk voor gaan en dan houden praktische beslommeringen, zoals het minstens één week op voorhand aanvragen van buitenschoolse uitstappen, of andere opvattingen van haar collega's haar absoluut niet tegen. Dat was reeds van bij de aanvang van het postgraduaatjaar het geval.

Dat zit dan in mijn hoofd en dan in de namiddag begin ik impulsief aan iets en begin ik daarover na te denken. (int. 1)

Die impulsiviteit zorgt er ook voor dat ze kan inspelen op de dingen die bij cursisten aan bod komen. Waar dit in begin van het schooljaar vooral gebeurde wanneer cursisten zelf over iets begonnen, gaat ze in de loop van het postgraduaatjaar zelf actief op zoek naar die behoeften van cursisten. Ze laat zich dan ook niet meer tegenhouden door het vooropgestelde thema om met zaken die cursisten aandragen aan de slag te gaan, terwijl ze bij de aanvang van het postgraduaatjaar wel veel meer gebonden was aan haar handboek. Emma vindt het heel belangrijk om de vrijheid te krijgen om dingen op haar manier te doen en om een stuk van haarzelf te kunnen inbrengen in de uitvoering van haar job. Het feit dat ze impulsief nieuwe initiatieven kan ontplooien draagt sterk bij tot haar motivatie.

Ik weet dat ik heel impulsief ben en dat ik graag nieuwe initiatieven [opzet] en als ik daar me niet zou in gesteund voelen dan, dan zou ik iets hebben van: 'Oké ja, goed ja, we gaan beginnen aan de les zeker.' Zo. Ik zou niet meer echt gemotiveerd zijn. (int. 1)

Deze impulsiviteit heeft voor haar echter ook een keerzijde. Emma vindt zichzelf namelijk heel chaotisch. Door ad hoc met zaken aan de slag te gaan en er niet altijd op een gestructureerde manier neerslag van te maken, vergeet ze dat ze al iets gemaakt heeft. Dat maakt dat ze soms dubbel werk doet.

Hiervoor ontbreek ik de ordelijke eigenschap. Ik heb heel veel materiaal, maar raak soms mijn USB-stick kwijt... Tijdens de verhuis heb ik mijn materiaal niet netjes geklasseerd, waardoor ik heel wat materiaal niet meer terugvind.

(verslag 1)

Ook in de klas heeft ze dan het gevoel dat ze ongestructureerd bezig is. Ze vindt een zekere structuur en regelmaat blijkbaar nodig, vermits ze aangeeft dat ze dit probeert. Emma vindt het wel een hele opgave en ze vindt dat ze efficiënter en ordelijker moet werken.

Emma voelt zich een buitenbeentje in vergelijking met haar collega's. Dat is een constante in het afgelopen jaar. In het eerste interview benoemt ze dit al op die manier.

Maar ze zijn niet allemaal zo, de leerkrachten. De meeste leerkrachten hier zijn heel punctueel. Het is eigenlijk, maar ik ben een beetje een buitenbeentje, ik weet dat wel.

(int. 1)

In tegenstelling tot haar collega's geeft ze dan al meer aandacht aan spreken, neemt ze ad hoc-beslissingen om op uitstap te gaan met haar cursisten, wil ze computers gebruiken en iPads inzetten in de klas. Ze voelt zich ook anders ten aanzien van haar collega's met betrekking tot haar chaotische en impulsieve aanpak. In de loop van het schooljaar komt hier ook nog bij dat ze zich een buitenbeentje voelt in haar aanpak van grammatica, het aanpassen van materiaal en het combineren van verschillende handboeken. Ze ervaart dat ze dit anders aanpakt dan haar collega's. Haar coördinator omschrijft haar lesaanpak tijdens de stageobservatie als een alternatieve werkwijze. Hoewel Emma het niet eens met die omschrijving, bevestigt het haar wel in haar buitenbeentje-gevoel. Buitenbeentje zijn zorgt ervoor dat Emma zich onbegrepen voelt. Dat gevoel duikt op in de loop van het schooljaar. Ze voelt zich onbegrepen door haar collega's. Volgens Emma begrijpen haar collega's haar niet met betrekking tot haar andere aanpak en ervaart ze niet altijd waardering voor haar expertise en kennis.

Emma is dan ook heel voorzichtig in het overbrengen van wat zij anders doet. Dat vertelt ze in het laatste interview.

Ik ga dat dan niet zo aan de collega's gaan verkondigen: 'Ah ja ik ga twee cursussen gebruiken want ik heb dat gezien in het postgraduaat, dat dat mag.' Allé ja, 'k zou dat moeten doen (lacht). Dus ja, ik ga dat wel voor mezelf houden en dat wat doen binnen de klas, maar dat zeker niet daar gaan verkondigen, awamai. Oeioeioeioeioei, nee nee nee nee nee.

(int. 4)

Ze zal niet algemeen verkondigen wat ze anders aanpakt in haar les of wat ze zelf gaat veranderen. Tegelijk gaat ze ook niet spreken over wat ze als goede praktijken ziet en waar er volgens haar zaken moeten veranderd worden op vlak van

lesaanpak. Dit heeft zeker ook te maken met haar twijfels in hoeverre dit wel een taak is voor haar en met de sfeer in het centrum. We komen hier in het onderdeel 'Emma's werkcontext' (5.3) op terug.

Emma is kritisch over haar eigen lesgeverschap. Ze is zich bewust dat ze nog niet alles weet en vindt ook dat ze meer zou moeten weten. Dat is ook de reden geweest waarom ze het postgraduaat is gaan volgen. Die kritische blik blijft, want hoewel ze vindt dat ze veel heeft bijgeleerd tijdens het afgelopen schooljaar, ze blijft vinden dat ze moet verbeteren en dat er nog wat moet veranderen in haar aanbod.

Want ik weet dat er nog wel wat moet veranderen, zeker met mij ook. (int. 4)

Haar nieuwsgierigheid naar nieuwe dingen heeft een boost gekregen door het postgraduaat. Ze zou eigenlijk nog meer opleiding willen volgen. Maar ze zou vooral de dingen die ze geleerd heeft, willen toepassen in haar praktijken.

Die kritische blik hangt bij Emma samen met een sterke mate van onzekerheid. Dat blijkt wanneer ze tijdens de interviews in de loop van het schooljaar een aantal keren expliciet zegt dat ze zelfzekerder is geworden.

Ik ben zelfzeker geworden in mijn klas. (verslag 2)

Ze voelde zich aanvankelijk minder dan de andere studenten in het postgraduaat. Ze voelde zich onzeker ten aanzien van haar collega's over haar aanpak. Maar tijdens het postgraduaat werd haar duidelijk dat zij en de andere studenten het over hetzelfde hadden en dat ze dus wel kon meepraten. Ze kreeg ook meer inzicht en werd ook bevestigd in datgene wat ze deed en datgene wat ze wilde doen zoals inspelen op behoeften van cursisten, combineren van verschillende handboeken of naar buiten gaan met cursisten. Door haar succesvolle stage, de tevredenheid van haar cursisten en de indruk die ze kreeg dat haar collega's haar manier van werken afgelopen jaar wel oké vonden, kreeg ze het gevoel dat ze goed bezig was.

Nu heb ik wel al 't gevoel dat het oké is en ik denk dat de cursisten of dat de collega's ook misschien wat merken, ja dat ik het nu ook wel oké vind wat ik doe.

(int. 4)

Dat heeft haar eigenwaarde een sterke impuls gegeven en zorgt ervoor dat ze met veel meer zelfvertrouwen de lessen aanpakt zoals hierboven beschreven in 'Emma's NT2-aanpak (5.1).

5.2.2 Emma's zelfwaardering

5.2.2.1 Wat doet een goede NT2-leerkracht?

Emma meent dat of een cursist het fijn vindt in de klas en of het lukt in de klas, in sterke mate afhangt van de lesgever. De NT2-lesgever moet iemand zijn die het goed kan. De zaken waarover Emma spreekt met betrekking tot haar NT2-aanpak, reflecteren wat zij belangrijk vindt als NT2-lesgever. Het geeft tegelijk een inkijk in wat een goede NT2-leerkracht moet doen volgens haar. Tegelijkertijd hebben we in de interviews ook een aantal keren expliciet gevraagd naar de kenmerken van een goede NT2-leerkracht. Emma geeft aan dat er weinig veranderd is in haar opvattingen over waar een goede NT2-leerkracht moet op inzetten of wat een goede NT2-leerkracht moet zijn. Ze is bevestigd in haar ideeën hierover.

Op vlak van concrete lespraktijken moet een goede NT2-leerkracht de volgende zaken doen:

- Buitenschoolse activiteiten aanbieden: 'Elke leerkracht zou dat moeten doen' (mondeling examen)
- De buitenwereld in je klas brengen door op de actualiteit in te spelen: '*Zodat je in het echte leven staat*' (mondeling examen) en door authentiek materiaal te gebruiken.
- Luisteren naar en inspelen op de behoeften van de cursisten.
- Inzetten op wat cursisten moeten kunnen in het echte leven, met een sterke nadruk op spreekvaardigheid.
- Breed evalueren
- Cursisten zelfstandig laten werken waarbij de leerkracht niet doceert, maar de rol van begeleider opneemt.

Deze aanpak zorgt er volgens Emma voor dat NT2-leerkrachten de cursisten zelfredzaam maken in de maatschappij. Dat is waar het NT2-onderwijs moet naar streven voor Emma en waar de leerkracht dus ook op moet inzetten.

Daarnaast moet een goede NT2 leerkracht ook de volgende dingen doen:

- Flexibel zijn. Hij of zij moet niet bang zijn om dingen te laten gebeuren en in te spelen op wat er zich voordoet.
- Hij of zij moet materiaal kunnen ontwikkelen.
- Een veilige omgeving en een goede band met de cursisten creëren. De cursist moet vertrouwen kunnen geven aan de leerkracht.
- Hoge verwachtingen hebben van de cursisten.

- Hij of zij moet voortdurend reflecteren en het eigen blikveld verruimen. Dat kan volgens Emma door stage te doen op een andere plaats, een opleiding te volgen of door met de cursisten naar buiten te gaan.
- Hij of zij moet kunnen samenwerken.

5.2.2.2 Haar bekwaamheid en tevredenheid

Emma is tevreden over haar NT2-job. Ze zegt reeds in het eerste interview dat ze dit haar hele leven wil doen:

Graag tot 't einde van mijn loopbaan, ja. (int. 1)

Wanneer ze vertelt over haar NT2-aanpak bij de start van het postgraduaatjaar blijkt dat ze de zaken die ze belangrijk vindt voor een goede NT2-leerkracht probeert toe te passen. Ook in de vragenlijst waarin we vóór het postgraduaat peilden naar opvattingen en praktijken rond verwachte competenties voor NT2-leerkrachten, gaf Emma geen enkele keer aan dat ze zich onbekwaam voelde. Toch blijkt dat Emma op het einde van het postgraduaatjaar zekerder over zichzelf is, dat ze nog enthousiaster is en dat ze vindt dat ze een aantal zaken beter aanpakt. Ze ziet hierdoor niet alleen meer gemotiveerde en enthousiaste cursisten die nadat ze zijn overgegaan naar de volgende module komen vragen of ze niet bij haar terug mogen komen, maar ze ziet ook dat het meer effect heeft op hun taalvaardigheid en inzicht in de Belgische samenleving.

De zaken waarvan Emma vindt dat ze ze beter aanpakt, zijn ook terug te vinden bij de veranderingen die we in het eerste deel, Emma's NT2-aanpak (5.1), besproken hebben. Ten eerste pakt Emma grammatica en woordenschat anders aan en probeert ze veel meer te werken vanuit motiverende contexten waarbij het functioneren in die contexten centraal staat.

Ik waag mij dus nu aan kooklessen; ik vergelijk autofolders samen met mijn mannelijke cursisten of leer hen sorteren, of koop een sms-ticket om de bus te nemen. (verslag 1)

Ten tweede is ze helemaal overtuigd van het inzetten op buitenschoolse activiteiten en projecten.

Nu weet ik dat in die uitstappen veel taalvaardigheid schuilt en kan ik dat ook beter verantwoorden. (verslag 1)

Ten derde is ze tevreden over hoe ze er méér en méér in slaagt om écht in interactie te gaan met de cursisten en te luisteren naar wat zij willen leren. Ze is blij met haar betere omgang en nauwere band met haar cursisten.

En daar ben ik wat, zo verschoten van mezelf dat ik dat dan gedurfd heb, om naar ervaringen te vragen. En om belevenissen te horen. En avonturen die ze hadden meegemaakt. Dat deed ik eigenlijk niet veel vroeger. (int. 4)

Tot slot vindt ze dat ze er beter in slaagt om cursisten zelfstandig te laten werken en zelf meer begeleider dan docent te zijn. Dit alles strookt met waar het voor Emma om moet gaan in het NT2-onderwijs: cursisten zelfredzaam en zelfstandig maken door in te zetten op wat ze moeten kunnen in onze Nederlandstalige samenleving.

Naast deze verbeterde klaspraktijken, vindt Emma ook dat ze meer inzicht heeft in een aantal zaken. Die inzichten heeft ze door het postgraduaat gekregen. Ze is nu op de hoogte van de nieuwe opleidingsprofielen. Ze heeft een beter inzicht in hoe grammatica en woordenschat verworven worden. Ze heeft kennis gemaakt met nieuwe lesmaterialen. Ze ziet nu ook beter in hoe ze buitenschoolse activiteiten kan aanpakken en hoe ze een les moet uitwerken die maatschappelijk verantwoord, taalvaardig en functioneel is. Die zaken zien we ook terug in Emma's veranderde NT2-aanpak. Het postgraduaat als factor van verandering komt in het laatste deel aan bod (5.4 'Factoren van verandering').

5.2.2.3 Haar werkpunten en wensen

Emma maakt nog een aantal kanttekeningen bij haar functioneren als NT2-leerkracht. Zoals gezegd, Emma is kritisch en ze vindt dan ook dat er nog zaken ter verbetering zijn. Dat blijkt uit het feit dat ze een aantal zaken aangeeft waar ze nog meer wil op inzetten en uit wat ze wenst naar de toekomst toe. Deze zaken hebben niet alleen betrekking op concrete klaspraktijken, maar ook op meer haar job uitoefening in het algemeen.

De klaspraktijken waar Emma nog meer aandacht wil aan besteden, zijn praktijken waarin gedurende het postgraduaatjaar al veranderingen zijn gebeurd. Emma wil de dingen die ze daar geleerd heeft, nog meer toepassen in haar praktijken. Ten eerste gaat het om aandacht voor spreken en interactie. Hoewel ze gedurende het postgraduaatjaar reeds meer aandacht gaf aan spreken en interactie met onbekenden, wil ze hier in de toekomst nog meer aandacht aan besteden. Ze vindt ook dat ze hierrond nieuwe dingen moet bedenken omdat er misschien toch nog wat te weinig spreekansen zijn in haar les.

*Ja 'k zou nog wel een keer iets nieuws moeten bedenken om te spreken (...)
Omdat er misschien wel wat te weinig aan spreekansen is.* (int. 4)

Daarnaast wil ze er ook voor zorgen dat de vier vaardigheden meer aandacht kunnen krijgen. Wanneer ze aandacht besteedt aan woordenschat, wil ze nog meer de woordenschat aanreiken zoals ze het in het postgraduaat geleerd heeft.

Ja, dat ik toch meestal losse woorden gaf, color cards gebruikte en kaarten met woorden. En dat dat misschien wel minder interessant is dan woordengroepen en zinsdelen enzo en uitdrukkingen, zoals gisteren ál die verschillende

uitdrukkingen 'op de hoogte houden' (...) ja da zij 't eigenlijk nog niet begrijpen. Dus die expressies daar wat meer insteken, euhm (...) daar zouden ze toch wel wat meer moeten op inzetten, toch nog die die woordenschat. (int. 4)

Ten tweede wil ze nog meer dan ze nu al doet taken aanbieden, functionele en realistische taken. Ze wil nog meer op zoek gaan naar levensechte opdrachten en de cursisten nog meer op pad sturen. Eigenlijk zou ze het liefst van al elke dag een project doen waar cursisten naar toe kunnen werken, maar daarvoor ontbreekt haar nu de voorbereidingstijd.

Dus eigenlijk zou ik meer taken maken eigenlijk. Dus met het doel in de les, dus beginnen met een taak en dan eindigen en dat de cursisten daar naar toe kunnen werken. Zo'n taken wil ik graag ontwikkelen, naar de brandweer gaan, naar 't containerpark gaan, eigenlijk allemaal toffe opdrachten. (int. 4)

Ten derde wil ze nog meer dan ze nu al doet, inzetten op de omgang met haar cursisten. Emma laat cursisten nu al veel meer zelf vertellen en luistert ook al meer naar haar cursisten, maar ze vindt dat ze dat nog meer moet doen. Ook haar cursisten nog meer loslaten en zelfstandig aan het werk laten, vindt Emma een werkpunt voor haarzelf, waarbij zij dan zelf minder doceert en minder op voorhand alles probeert uit te leggen.

Meer algemeen ziet Emma nog andere uitdagingen en wensen. Door het postgraduaat heeft haar nieuwsgierigheid een boost gekregen. Ze is nieuwsgierig naar meer achtergrond en naar hoe andere lesgevers het doen. Ze zou nog meer opleiding willen volgen of nog meer gaan lezen.

Om meer te gaan lezen d'erover, om misschien nog iets d'er bij te volgen. Ja, 't heeft me nieuwsgierig gemaakt op de ene of andere manier. (int. 4)

Het postgraduaat heeft haar meer inzichten gegeven, maar ze wil nog meer op de hoogte zijn van wat er in de wereld van NT2 gebeurt. In het laatste interview zegt Emma dat ze ook nog achtergrondinformatie uit het postgraduaat heeft liggen dat ze nog wil kunnen lezen in de toekomst.

Daarnaast vindt ze dat ze meer moet plannen en efficiënter werken. Haar voorbereidingen moeten volgens haar beter gepland worden en de bewaring van haar materiaal beter georganiseerd zodat ze wat meer tijd creëert, voor de ontwikkeling en voorbereiding van nieuw materiaal en projecten. Op die manier kan ze bovenstaande klaspraktijken concreet maken: het nieuw materiaal moet dus taken bevatten, meer authentiek materiaal, inspelen op behoeften van cursisten, en het moet cursisten zelfstandig doen werken.

Tot slot wil Emma nog meer inzetten op samenwerking en doorgeven van de inzichten die ze opgedaan heeft tijdens het postgraduaat. Ten eerste vindt Emma

dat er een aantal dingen moeten veranderen op centrumniveau zoals meer inzetten op spreken of op behoeften.

M'n collega's die copiëren dan dikwijls en die copiëren ook nog heel dikwijls zo invuloefeningen en als ik dat dan zie dan zou 'k graag beginnen uitleggen; ja, dat dat dat eigenlijk ook op een andere manier komt en ja allé zo de dingen da'k hoor in Leuven. (int. 2)

Ze vindt ook dat een goede NT2-leerkracht moet samenwerken. Op het einde van het schooljaar geeft Emma aan dat ze haar collega's graag wil spreken over het NT2-leerkracht zijn, ze hen wil observeren en ondersteunen.

Ik heb ook zin om collega's te zien in de klas enzo, om mensen te helpen bij ja, bij hun NT2-leerkracht zijn. En om daarover te spreken, ook. Ja, 't heeft wel wat losgemaakt in mij. (int. 4)

Ze wil dingen veranderen in het centrum. Ze is hierin gesterkt door de inzichten die ze het afgelopen schooljaar tijdens het postgraduaat heeft opgedaan en die ze heel graag wil doorgeven. Emma voelt wel dat dat niet direct kan en dat frustreert haar. Over dat spanningsveld tussen Emma's wensen naar verandering en de opvattingen van haar team, komen we in het volgende onderdeel terug.

5.3 Emma's werkcontext

5.3.1 Team en centrum

Omwille van privacy redenen geven we dit deel op vraag van Emma niet weer.

5.3.2 Externe factoren

Emma spreekt tijdens de interviews over een aantal factoren die een belangrijke impact hebben op haar NT2-aanpak en op haar centrum. We hebben in het voorgaande deel al gesproken over de vaste benoemingen en hoe die mee de onderhuidse spanningen in het team veroorzaken. Een andere externe factor die heel bepalend is, niet alleen voor Emma's centrum en collega's, maar voor het hele Vlaamse NT2-veld, zijn de nieuwe opleidingsprofielen NT2. Deze opleidingsprofielen zijn sinds september 2015 van kracht. De belangrijkste veranderingen in vergelijking met de oude opleidingsprofielen zijn: een NT2-aanbod voorzien op maat van de rollen die cursisten (willen) opnemen in de samenleving, aandacht voor strategieën, aparte mondelinge en schriftelijke trajecten en opzetten van trajectbegeleiding. In het schooljaar dat Emma het postgraduaat volgde en deelnam aan het onderzoek kregen de centra en leerkrachten de tijd om kennis te maken met de nieuwe opleidingsprofielen en om de implementatie voor te bereiden. Emma voelt dat er heel wat te veranderen staat

in het centrum door de implementatie van de nieuwe opleidingsprofielen en ze verwacht wel wat tumult. Ze begrijpt dat haar collega's niet altijd begrijpen wat het allemaal inhoudt. Ook zij vindt het niet altijd gemakkelijk om de inhoud te implementeren terwijl ze door het postgraduaat hier toch wel de nodige achtergrond heeft voor gekregen. Niet alleen over de opleidingsprofielen zelf, maar ook over hoe er op die rollen van cursisten kan ingespeeld worden.

Materiaal en tijd zijn twee praktische aspecten die een impact hebben op Emma's NT2-beroep. Enerzijds zijn er de handboeken of uitgewerkte cursussen. Anderzijds is er het eigen materiaal dat door Emma zelf ontwikkeld wordt. Het belang van handboeken of cursussen wordt door Emma onderschreven. Ze geeft aan dat het haar aan 'goede handboeken ontbreekt' (verslag 2) om les te kunnen geven zoals zij wenst. Zeker in haar beginjaren heeft het handboek dat door het hele centrum gebruikt wordt haar op dreef geholpen. Ze blijft deze cursus ook gebruiken. Toch zien we haar kritische vragen opwerpen ten aanzien van dit handboek. Bij aanvang van het postgraduaatjaar reeds, over de luisterfragmenten bijvoorbeeld:

Dat is niet spontaan hè, zij lezen iets dat voorgeschreven is. 't Is misschien goed om aan te leren maar 't is wel niet altijd even realistisch zo, niet zoals wij spreken. Dus dat mag wel wat realistischer, daar mag misschien iets meer klankkleur in, frivoliteit denk ik dan, zo een beetje, ja. Ik weet het niet. Iets toffers, iets humoristischer ook soms, dat mag wel, dat we een keer kunnen lachen. Het is zo allemaal serieus. (int. 1)

Maar sterker nog aan het einde van het postgraduaatjaar:

Want ik wil eigenlijk niet meer echt zo gewoon dat boek gebruiken. (int. 4)

Daar zijn verschillende redenen voor. Ten eerste vindt ze het handboek niet voldoende aangepast. Ten tweede heeft ze tijdens het postgraduaat kennis gemaakt met andere cursussen die beter aanleunen bij de interesses van de cursisten, efficiënter zijn, duidelijker voor de leerkrachten en meer vertrekken van functionele taken. In deze cursussen zag Emma heel gemotiveerde en enthousiaste cursisten. Ze wil dan ook met dit materiaal kunnen werken of zelf materiaal ontwikkelen dat hierop lijkt. Tot slot wil Emma op het einde duidelijk op een andere manier met materiaal kunnen omgaan: flexibeler en meer ruimte voor eigen materiaal.

Emma wil niet meer vasthangen aan één boek. Ze wil handboeken kunnen combineren, maar ze wil vooral zelf materiaal ontwikkelen en daar mee aan de slag gaan. Dat hangt samen met hoe Emma haar NT2-lessen nu meer wil vormgeven: functionele en realistische taken, vertrekkende vanuit de behoeften van cursisten. Ze wil eigenlijk het liefst van al elke dag een project doen, zoals hierboven reeds vermeld. Emma ervaart een gebrek aan goed materiaal om dit te realiseren. Er zijn geen goede handboeken volgens haar om functionele, actuele en boeiende NT2-

lessen te geven. De opdrachten die zij zelf toevindt, passen niet altijd in het thema van het boek. En bovenal, projectwerk en het inspelen op behoeften van cursisten, zorgen er nu eenmaal voor dat je zelf materiaal moet kunnen ontwikkelen. Dit vraagt uiteraard de nodige tijd. Emma geeft aan dat ze die tijd niet helemaal heeft. Het maakt dat ze niet altijd kan lesgeven zoals ze zou willen. Ze beseft dat ze hierdoor geen project zal hebben voor elke dag, terwijl ze dat wel wil.

Uitwisseling onder collega's van eigen gemaakt materiaal zou al kunnen tegemoetkomen aan de verzuchting van Emma. Maar Emma's collega's werken vooral met het handboek. Er zijn slechts enkele leerkrachten die er eens van afstappen om creatief materiaal te maken.

Ik werk in een centrum waar de nadruk ligt op het boek X (titel handboek) en onze bundel aangevuld met wat eigen materiaal. Slechts enkele leerkrachten zullen hiervan afstappen om creatief ander materiaal te maken. (verslag 1)

En hoewel uitstappen, met zelfgemaakte opdrachten in de lift zitten in het centrum, is dit nog zeer beperkt. Bovendien staan de meeste werkbladen van lesgevers nog op papier en niet op smartboard. Dit gecombineerd met een strikte kopieerpolitiek zorgt voor heel wat drempels op vlak van uitwisseling. Over verschillende centra heen zou er volgens Emma ook kunnen uitgewisseld worden, maar vermits materiaal overal verspreid zit op verschillende databanken, is dit ook niet eenvoudig.

Ik hoop dat centra kunnen samenwerken en dat lesmateriaal nog veel meer uitwisselbaar wordt. Iedereen heeft wel een les waarvan hij zegt: 'Waaauw, die les zou elke leerkracht wel eens moeten uitproberen.' Het is zo dat materiaal nu op heel veel verschillende data-banken staat. Misschien komt er ooit eens een centrale website NT2? (verslag 1)

Tot slot vertelt Emma ook dat ze geen leerkrachtenlokaal hebben. Dat maakt uitwisseling, niet alleen van materialen, maar ook op vlak van aanpak, er niet gemakkelijker op.

5.4 Factoren van verandering

Als we kijken naar het veranderingsproces van Emma zien we dat de volgende zaken een belangrijke rol hebben gespeeld: het verwerven van nieuwe inzichten, ontmoeten van inspirerende personen, de reacties van cursisten, *puzzlements*, het uitproberen van nieuwe dingen, bevestiging en twijfel.

5.4.1 Nieuwe inzichten en nieuwe ideeën

Tijdens het schooljaar heeft Emma heel wat nieuwe ideeën en inzichten gekregen. Het is voor Emma te danken aan het postgraduaat dat dat gebeurd is. Het betreft zowel de inhouden van de lessen van het postgraduaat als de ervaringen die ze opdeed tijdens haar stage. Deze inzichten en ideeën hebben betrekking op achtergrond rond taalverwerving, nieuwe materialen en op achtergrondinformatie over NT2 in Vlaanderen. Wat betreft dit laatste vertelt Emma dat ze door het postgraduaat leerde begrijpen wat er in de opleidingsprofielen van NT2 staat. Door het leren van de vakterminologie verstaat ze nu wat de leerplandoelstellingen inhouden. Ze kreeg ook inzicht in de visie van de inspectie door het postgraduaat. Het postgraduaat gaf ook aandacht aan de huidige ontwikkelingen binnen de NT2-wereld, zoals mogelijke privatisering van NT2-onderwijs. Voor Emma wordt dit dan pas duidelijk en beseft ze dat samenwerking tussen centra onderling en tussen centra en VDAB heel belangrijk is, en dat centra zeer dringend meer op vraag en behoeften van de cursisten moeten inspelen.

Emma leerde in het postgraduaat heel wat zaken rond tweedetaalverwerving. Deze nieuwe inzichten zien we vertaald in de veranderingen van haar opvattingen en NT2-aanpak zoals in het eerste deel (5.1) beschreven. In de eerste plaats gaat het over de andere aanpak van grammatica en woordenschat. Het deed haar de relativiteit van vormcorrectheid inzien en dat dat niet de eerste zorg moet wezen.

De les rond grammatica heeft me doen inzien dat vormcorrectheid niet de eerste zorg mag wezen. (verslag 2)

Ten tweede werd haar duidelijk dat er in buitenschoolse opdrachten heel veel taaloefenkansen zitten. Emma wist niet hoever ze mocht gaan in het uitvoeren van buitenschoolse activiteiten naast het boek. Nu weet ze dat het goed is en dat het geen tijdverlies is. Integendeel. Ten derde kreeg Emma meer inzicht in hoe ze maatschappelijk verantwoorde en functionele taallessen kan uitwerken. Ten vierde beseft ze hoe belangrijk het is om in te spelen op behoeften van de cursisten en hen zelfstandig met authentieke opdrachten en materialen aan de slag te laten gaan. Tot slot dacht ze vóór het postgraduaatjaar dat ze als lesgever veel meer zelf in de hand moest houden, terwijl ze nu inziet dat cursisten zelfstandig aan het werk kunnen en dat je ze wel wat uitdaging mag geven.

Emma heeft door het postgraduaat kennis gemaakt met nieuwe materialen waar ze heel enthousiast over is. Vooral het materiaal van VDAB heeft haar sterk geïnspireerd, als ook het materiaal van CVO-Brussel. Het materiaal van deze twee organisaties wordt gekenmerkt door een behoeftegerichte en functionele aanpak van taalonderwijs. De materialen bestaan uit taaltaken waardoor de cursist met

relevante inhouden actief aan de slag moet en al doende taal verwerft. Deze materialen zijn voor Emma nu een inspiratiebron voor haar eigen materiaal.

5.4.2 Inspirerende personen

Emma heeft het afgelopen schooljaar gesproken over een aantal personen die haar geïnspireerd hebben en gesterkt hebben in haar aanpak. De medewerker van de bibliotheek met wie ze de spreekmomenten voor haar cursisten met Nederlandstaligen regelt, is altijd heel enthousiast als Emma's cursisten komen babbelen. Door zijn enthousiasme beseftte Emma dit jaar dat ze dit moet blijven organiseren. Eén van haar stagebegeleiders heeft dit schooljaar het meeste indruk op haar gemaakt. De manier waarop hij met zijn cursisten omging deed haar inzien dat ze zelf schools les gaf en 'als een stoomboot doorging' (int. 4). De gemoedelijkheid waarmee deze lesgever les gaf en het échte gesprek dat hij voerde met zijn cursisten maakten een diepe indruk op Emma. Ze probeerde daarna ook écht te luisteren naar de ervaringen en voorstellen van haar cursisten. Dat dit een grote stap was voor haar blijkt uit dat ze zegt dat ze verbaasd was dat ze dat gedurfd had.

Andere inspirerende personen die Emma nog noemt in de interviews zijn de andere twee stagebegeleiders die Emma had: de eerste omdat hij de cursisten boeide met taaltaken, de tweede omdat ze op dezelfde manier als Emma les gaf en dat dat Emma bevestigde dat ze goed bezig was. Ook de opleider van het postgraduaat heeft Emma geïnspireerd tijdens een toespraak zodat ze het postgraduaat is gaan volgen. Hij heeft haar tijdens het postgraduaat geïnspireerd om zaken eens anders aan te pakken in de les. Tot slot vermeldt Emma tijdens het eerste interview ook nog collega-lesgevers waarmee ze lesmateriaal en ideeën kon uitwisselen als inspirerende personen. In de verdere interviews spreekt ze echter niet meer over hen wanneer het over inspirerende personen gaat.

5.4.3 De reactie van cursisten

Een derde belangrijke factor in het veranderingsproces van Emma is de reactie van cursisten. Emma zegt in het eerste interview dat het haar cursisten zijn die de grootste invloed hebben op haar lespraktijk. Ze had de ervaring dat dingen die ze vroeger deed niet altijd werkten in vergelijking met zaken die ze veranderd had het afgelopen schooljaar: cursisten haakten af of zetten maar ergens een kruisje bij een antwoord zonder echt met het materiaal te werken. Ze zei ook dat haar cursisten het aanbod toen, vóór het postgraduaatjaar, saai vonden. Nu merkt ze een tevredenheid bij haar cursisten over de zaken die ze deed of het aanbod dat ze gaf het afgelopen schooljaar. Zo experimenteerde ze bijvoorbeeld met die andere aanpak van grammatica en woordenschat en gaat ze hier mee door want haar

cursisten geven aan dat ze het graag doen. De nieuwe dingen die ze deed, met name functionele en levensechte taken, blijken aan te slaan. Ze ziet het werken en ziet effect: cursisten zijn meer geïnteresseerd, komen liever, het geleerde blijft beter hangen, ze spreken spontaner. De cursisten bevestigen haar zo in deze aanpak, een aanpak waar ze eerder aan twijfelde. Deze bevestiging ervaart ze ook door haar ex-cursisten die komen vragen of ze terug les bij haar mogen komen volgen.

Niet alleen haar eigen cursisten blijken stimulerend geweest te zijn voor veranderingen, maar ook de cursisten die ze bezig zag tijdens haar observatiestage. Op haar twee stageplaatsen zag ze cursisten die zeer gemotiveerd waren. Dat heeft volgens haar te maken met de voor cursisten boeiende inhoud en de aanpak van de lessen: werken met taaltaken, functioneel en behoeftegericht werken en, niet onbelangrijk, goed materiaal dat vanuit deze principes vertrekt. In de interviews spreekt Emma over de inspiratie die ze uit deze observatiestages en materialen heeft gehaald. Dat cursisten hierdoor geboeid en geïnteresseerd waren, werd door Emma steevast vermeld als een reden waarom ze er zo enthousiast over was.

5.4.4 Puzzlements

Gedurende het schooljaar zijn er allerlei zaken die Emma bezighouden, zaken waar ze mee worstelt. We gebruiken hiervoor de term *puzzlements*. Het zijn zaken waar ze zich vragen bij stelt omdat ze het niet weet, omdat ze denkt dat het anders kan of moet of waarbij ze tegenstrijdigheden ervaart. Deze *puzzlements* hebben te maken met de veranderingen waarover Emma spreekt in de verschillende interviews. We stellen vast dat er heel veel *puzzlements* zijn bij aanvang van het postgraduaatjaar. Het gaat dan vooral over zaken waar ze zich vragen bij stelt of waarvan ze niet goed weet hoe ze dat moet aanpakken. Op het einde zegt Emma dat er geen zaken zijn die haar nog bezig houden. Het enige wat ze zich op dat moment nog afvraagt is of haar lessen niet te lang duren. De lessen duren drie uur, maar na twee uur merkt ze dat de concentratie van de cursisten weg is en er zijn altijd cursisten die vroeger vertrekken. In de loop van het postgraduaatjaar ervaart Emma vooral een aantal tegenstrijdigheden tussen wat ze doet en wat er in het postgraduaat gesteld wordt.

Een aantal van Emma's *puzzlements* zijn een reden geweest voor haar om naar het postgraduaat te komen. Ten eerste was het voor haar en de rest van het team, onduidelijk wat er ging veranderen met de implementatie van de nieuwe opleidingsprofielen. Ze besliste om het postgraduaat te volgen om iets meer te weten te komen over de nieuwe opleidingsprofielen en om geen materiaal te gaan uitvinden dat misschien al bestond of dat niet tegemoet zou komen aan die opleidingsprofielen.

Die nieuwe opleidingsprofielen [...] dan is er soms wel wat paniek bij ons van: 'Oei ja, wat gaat er veranderen? Oh, zijn wij al de laatsten misschien die daar nu aan deelnemen?' Dat is zo'n beetje, ja. 't Is daarom dat ik ook dan beslist heb, misschien doe ik dan wel die cursus of die opleiding in Leuven om daar toch iets meer over te weten en om toch niet materiaal te beginnen uitvinden die niet zo maar uit de lucht gegrepen, dat wil ik niet. (int. 1)

Ten tweede zijn haar *puzzlements* over grammatica ook een reden geweest om het postgraduaat te volgen. Emma ligt wakker over hoe ze grammatica moet aanbrenge: ze wil het niet meer in één blok aanbieden, maar als één lijn door de cursus heen, beetje bij beetje en niet expliciet.

Dus die verba aanbrenge in dat eerste jaar en om dat eigenlijk te integreren in bepaalde zaken zodat dat eigenlijk niet als een grammaticale blok te zien, maar om dat eigenlijk in een soort van lijn doorheen dat eerste niveautje helemaal dus van 't begin tot het einde af te hebben, maar zo onopgemerkt, elke dag een klein beetje mee bezig zijn. (int. 1)

Ze zit bovendien vast tussen twee zaken die ze belangrijk vindt: het aanbieden van taaltaken waarbij grammatica op het achterplan staat (of in sommige materialen zelfs helemaal niet aan bod komt) en het feit dat ze vindt dat cursisten correct moeten kunnen schrijven.

Dus die grammatica die moet in een soort van taaltaak, maar dan, ja Doos op rollen, daar staan niet echt geen grammatica in. 'k Vind grammatica wel belangrijk, dus 'k heb graag dat ze goed kunnen schrijven, dat ze niet beginnen dingen schrijven die helemaal niet correct zijn en dat ze dan ook niet verbeterd worden daarop. (int. 1)

Een ander onderwerp waarover Emma haar hoofd breekt vóór het postgraduaatjaar, is het werken in groepen en differentiatie. Ze vraagt zich af hoe ze groepen in gang moet houden als ze geen zin hebben en of wat ze moet doen als een groep meer tijd nodig heeft dan de andere groepen. Ze weet ook niet goed hoe ze moet controleren of iedereen het goed gedaan heeft en hoe ze moet managen dat iedereen genoeg gezien heeft of op zijn minst alle relevante taken heeft kunnen uitvoeren. Als ze zwakkere cursisten dingen opnieuw laat doen, bijvoorbeeld een luistertekst opnieuw laten beluisteren, vindt ze dit eigenlijk stigmatiserend. Ze zegt dat het niet de goede manier is, dat ze misschien extra oefeningen zou kunnen maken of haar les aanpassen, maar zeker is ze hier niet van.

Ik probeer dan de personen die 't moeilijk hebben op dat moment te laten antwoorden. Dus zoals X (naam cursist), die heeft het héél moeilijk met luisteren en ik heb geprobeerd om de cd stiller te zetten en 't nog een keer opnieuw te doen, maar ondertussen heeft iedereen wel door dat X (naam

cursist) *'t moeilijk heeft met luisteren. En dan is dat ook soms wel een beetje moeilijk voor die man omdat hij dan op dat moment echt geviseerd is. Dus eigenlijk is dat wel niet echt zo'n goeie manier vind ik, maar om zo écht in te spelen op die (...) ja, zou 'k natuurlijk weer éxtra oefeningen kunnen maken of ja mijn les aanpassen, maar euh.* (int. 1)

Tot slot, vertelt Emma bij aanvang van het postgraduaatjaar, dat ze het moeilijk vindt om goede leesopdrachten te verzinnen. Ze worstelt ook met het concreet maken van thema's die ze behandelt in de les. Hiermee doelt ze op het werken met actualiteit of zaken die ze meegemaakt heeft of die gebeuren in de stad waar het centrum gelegen is. Aan de ene kant wil ze dit veel meer in de bestaande materialen steken, maar aan de andere kant vraagt ze zich af of de cursisten dat allemaal wel interessant genoeg vinden en of dat wel nodig is.

Emma: *Ik had daar dan enkele thema's rond vrije tijd, maar ja als ik dan denk voor mijn eigen aan vrije tijd dan wil ik het direct hebben over een concert dat ik gezien heb [...]. Dus ik wil het altijd zo heel concreet maken. Ik vraag me af of dat dat eigenlijk wel altijd nodig is om dat zo heel concreet te maken?*

Joke: *Maar waarom wil je het zo concreet maken?*

Emma: *Omdat we zo hier in het nu zijn en dat ik dan graag iets zou aanbieden dat ze eigenlijk kunnen doen, dat interessant is in de directe nabije toekomst. Maar da hoeft eigenlijk niet zo, denk ik, zo concreet te zijn. Maar ik vind het altijd wel heel leuk om te doen [...]. Dus ik wil die twee combineren maar dat lukt nog niet zo goed. Die taaltaken en die actualiteit samen, daar breek ik soms nog een keer mijn hoofd over, over hoe dat ik dat dan kan doen.*

(int. 1)

Ze loopt ook tegen de praktische uitwerking aan: moet ze hier een extra werkblaadje bij maken? Maar dat is ten eerste verwarrend voor cursisten in het eerste jaar en ten tweede is het omwille van de actualiteit ook weer snel gedateerd. Ze geeft op dat moment zelf al aan *'ik zou me eigenlijk gewoon moeten houden aan die taken'* (int. 1). Het laatste aspect dat haar bezig houdt aan het begin van het postgraduaatjaar is hoe ze haar cursisten meer zelfstandig kan laten werken zodat zijzelf meer op de achtergrond kan gaan staan. Ze wil hiervoor nieuw materiaal leren kennen en zien hoe het elders gaat.

Ik zou eigenlijk zelfs heel graag een keer zien hoe andere mensen tewerk gaan in zo, zien wat er allemaal gebeurt enzo. Eigenlijk ja, voor mezelf wat nieuwe dingen te leren kennen, en óók, het is ook wel zo dat ik heel veel energie stop in de lessen en dat ik ook wel graag een manier zou vinden om dat voor mezelf wat te verminderen. En om de cursist wat meer te laten werken. (int. 1)

Puzzlements die opduiken in de loop van het postgraduaatjaar, uiten zich vooral in fricties of tegenstrijdigheden die ze ervaart. Die worden sterk aangestuurd vanuit wat ze hoort en ziet in het postgraduaat. Zo vertelt ze over de frictie tussen wat ze doet en wat er in de les gezegd wordt over het inspelen op behoeften van cursisten. Of, tussen de aandacht voor het verbum in het centrum en dat wat in het postgraduaat wordt gesteld, namelijk dat cursisten vooral de boodschap moeten kunnen overbrengen.

We horen dikwijls in de les dat het eigenlijk belangrijk is dat de cursist een boodschap kan overbrengen, en als je de boodschap begrijpt, wat dat toch eigenlijk, ja dat dat al heel belangrijk is voor bijvoorbeeld een eerste en een tweede graad en dat dat eigenlijk niet zo uitmaakt waar het verbum staat, als je het maar begrijpt. Want ja, bij ons in 't centrum is 't nog altijd, ja is 't nog altijd wel erg toegespitst op vormcorrectheid. (int. 3)

Tijdens de stage ervaart ze dan weer een contrast tussen haar schoolse omgang met cursisten en de gemoedelijkheid van de stagebegeleider, haar stoomboot en zijn koffiedrinken.

Dat gaat d'er hier echt gemoedelijk aan toe. Maar terwijl dat die daar koffie zit te drinken, waren ze wel aan 't vertellen. Terwijl dat ik soms maar doorga als een stoomboot. (int. 4)

Tegelijk veroorzaakt haar eigen verandering ook frictie. Ze voelt een tegenstrijdigheid tussen wat ze zelf wil veranderen en wat er in het handboek behandeld wordt. Ze voelt een tegenstrijdigheid tussen haar veranderde aanpak en wat haar collega's doen.

En een beetje aan de kant staan als leerkracht en toekijken en niet voortdurend doceren. Nu weet ik wel dat dat oké is, maar da's toch nog moeilijk want nadat je dat weet, zie je dan soms leerkracht of hoor je leerkrachten vertellen en dan heb je zoiets van: 'Ja nee eigenlijk is 't wel beter dat je niet de hele tijd doceert of op het bord schrijft of grammatica geeft, eigenlijk is 't beter dat je wat, hen meer in maatwerkhoeven laat, maar om dat dan op dat moment te zeggen en euh, ja. (int. 4)

Tenslotte voelt ze ook in de loop van het postgraduaatjaar frictie tussen wat ze moet geven enerzijds en de reactie van de cursisten - ze vinden het saai - en de zaken waarmee zij naar haar komen tijdens de pauze anderzijds.

5.4.5 Nieuwe dingen uitproberen

Emma heeft tijdens het schooljaar allerlei zaken uitgeprobeerd. Ook hier heeft het postgraduaat sterk aanleiding toe gegeven. De voorbeelden die ze in haar les kreeg, zetten haar aan om dingen eens op een andere manier uit te voeren. Ze gebruikt het lesmateriaal waar ze kennis mee maakte. Ze experimenteert met lessen die

vertrekken vanuit behoeften van cursisten. Ze experimenteert met die andere aanpak van woordenschat en grammatica. Dat het experimenteren is, blijkt uit wat Emma hierover zegt: 'Ik probeer 't wel wat. Ik weet ook niet goed waar dat gaat uitkomen, maar ik heb wel 't gevoel dat ze 't graag doen, dus omdat zij gelijk aangeven dat ze 't graag doen. Je gaat ook gewoon verder. Ik ga 't proberen, maar ja. 't Is de moeite waard voor mij.' (int. 2) Ze probeert zoals haar ene stagebegeleider, écht te praten en te luisteren naar haar cursisten. Ze springt, want het ligt niet in haar stijl van lesgeven, en is verbaasd dat het haar gelukt is. In haar stagelessen heeft ze nieuwe lessen uitgewerkt met zelf uitgevonden opdrachten. Het is een concretisering van zaken die zij belangrijk vindt: buitenschools, authentieke en functionele opdrachten. Emma geeft aan dat haar stage haar de kans heeft gegeven om dingen uit te proberen die ze altijd al heeft willen doen.

Ik ben wel heel tevreden dat ik die dingen kunnen euh, want dat waren dingen dat ik al altijd al een keer had willen doen. (int. 3)

5.4.6 Bevestiging

Een andere belangrijk aspect dat in de veranderingen van Emma een rol speelt, is de bevestiging die zij het afgelopen jaar gekregen heeft. Wanneer Emma vertelt over zichzelf als leerkracht werd al duidelijk dat ze onzeker was (zie 'Wie is Emma?'). Dat verandert tijdens het schooljaar. Waar ze daarvoor twijfelde aan haar aanpak, voelt ze zich nu gesterkt.: 'Ik ben misschien toch goed bezig?' (Int. 7) Door de opleiding kreeg ze meer inzicht waardoor ze nu weet dat haar visie oké zit. Door haar stage, waar ze met een andere aanpak heeft kunnen experimenteren, heeft ze een heel succesvolle ervaring achter de rug. Het maakt dat ze zich veel zekerder voelt op het einde van het schooljaar in vergelijking met de start en dat ze bepaalde zaken ook met veel meer zekerheid (anders) durft aan te pakken.

Het postgraduaat heeft mij bevestigd dat wat ik buiten de klas doe, dat dat goed is. Mijn collega's vonden dat ik veel uitstapjes maakte met de cursisten. Het leek alsof ze vonden dat ik maar 'wat' deed om mijn uren te vullen. Nu weet ik dat in die uitstappen veel taalvaardigheid schuilt en kan ik dat ook beter verantwoorden. (verslag 2)

Niet alleen de opleiding heeft aandeel in de bevestiging. Ook de cursisten en zelfs Emma's collega's hebben hier een rol in gespeeld. Door hun positieve reactie en hun grotere interesse wanneer Emma nieuwe dingen uitprobeert, wordt Emma niet alleen gestimuleerd om zaken aan te pakken, maar is ze ook zekerder dat dat de weg is die ze moet uitgaan (zie ook punt 5.4.3 'De reactie van cursisten'). Haar collega's, en meer bepaald hun opvattingen, liggen mee aan de twijfels die Emma aanvankelijk heeft over haar ideeën om grammatica anders aan te pakken of om meer naar buiten te gaan met de cursisten.

Ik dacht er ook zo over, maar binnen ons team werd er anders over gedacht. Ik dacht dan maar dat ik fout zat vorig jaar. (verslag 2)

Maar later in het schooljaar, wanneer Emma die andere aanpak ook zelf doorvoert, ziet ze dat haar collega's toch een stukje mee willen: ze werken wat meer naast het boek en er zijn meer buitenschoolse uitstappen. Deze erkenning draagt voor Emma ook bij tot de bevestiging dat ze op de goede weg is.

5.4.7 Reflectie

Het kwam al aan bod in het deel 'Wie is Emma?' (5.2.1): Emma is kritisch. Ze stelt vragen bij hoe ze een goede NT2-leerkracht kan zijn. Het mag ook uit al het voorgaande duidelijk zijn, maar Emma reflecteert voortdurend bij de zaken die ze doet. Ze denkt na over hoe ze dingen anders kan aanpakken.

Nu ga 'k da wel proberen, 'k ga op één of andere manier proberen materiaal te maken da zij toch aan 't werk kunnen de eerste dag dat ze d'er zijn (int. 4)

Ze blikt terug op zaken die ze anders heeft aangepakt en evalueert het:

De cursisten komen precies liever. Da's leuk. Ja, ik heb dat zo gemerkt, als er meer afwisseling in zit dat die dat ook liever doen. (int. 2)

Ik zie ook overal didactisch materiaal liggen en krijg plotse ideeën over uitstappen met de groep. Ik voel vooral dat het werkt bij de cursisten, ik denk dat ze graag komen. (verslag 1)

Ze reflecteert over nieuwe dingen die ze tegenkomt en wat dit kan betekenen voor haar eigen aanpak.

Het evaluatiesysteem bij X (naam organisatie) heeft mij ook tot nadenken gebracht, door die kleuren en die eenvoudige, korte vraagjes die de cursisten kregen, terwijl dat mijn evaluaties, zelfevaluaties wist ik niet echt goed hoe dat ik dat moest aanpakken, en dan had ik veel te veel doelstellingen erop gezet die de cursisten toch niet begrepen. (int. 4)

6

SUZAN IN BEWEGING

Suzan is sinds enkele jaren NT2-lesgeefster. Voordien was Suzan leerkracht in het secundair onderwijs gedurende drie jaar. Als NT2-lesgeefster heeft Suzan altijd in hetzelfde centrum lesgegeven en hoofdzakelijk in de eerste niveaus. Suzan is begonnen aan het postgraduaat omdat ze geïnteresseerd was zowel in de opleiding als in de deelname aan het onderzoek. Ze hoopt in de opleiding vooral veel concrete tips te krijgen in verband met het lesgeven aan anderstaligen.

6.1 Suzans NT2-aanpak

Vooraleer in te gaan op de verschillende onderdelen van Suzans NT2-aanpak die in de gesprekken aan bod kwamen, beschrijven we eerst hoe Suzan denkt over NT2 en taalverwerving in het algemeen. Cursisten leren volgens Suzan het beste een taal door er veel mee bezig te zijn. Dat betekent voor haar bij het begin van het postgraduaatjaar dat cursisten zowel les moeten volgen als dat zij buiten de les moeten oefenen.

In de les ten eerste al ermee bezig zijn, maar ook daarbuiten naar een praatpunt gaan, naar de radio luisteren, naar tv kijken, al zijn het kinderprogramma's met de kinderen, dat soort dingen, op die manier concreet daar mee bezig zijn.

(int. 1)

Dit impliceert ten eerste dat Suzan het belangrijk vindt dat anderstaligen Nederlandse les volgen. Ze ziet wel dat er cursisten zijn die uit zichzelf Nederlands leren, maar tegelijk merkt ze dat die toch vaak maar beperkt kunnen communiceren. Buiten de standaardzinnnetjes kunnen ze volgens haar niet veel communiceren, zoals ze zelf ervaren heeft met anderstalige collega's van haar man.

Maar ze kunnen allé voor de rest niet communiceren en ik vind 't wel belangrijk dat dat verdergaat dan alleen puur ja: 'ik ikke da doen' of ja zoiets dan, dat ze ook verder kunnen communiceren met de collega's.

(int. 1)

Bovendien ziet ze verplichting van Nederlandse les, en bij uitbreiding cursussen inburgering, als een manier om te vermijden dat nieuwkomers hun weg niet

zouden vinden in deze samenleving. Volgens Suzan dreigt anders een gevaar van isolement.

Ik denk: sommige mensen die doen dat uit zichzelf en die gaan uit zichzelf ja of zo'n cursus volgen of de sociale contacten leggen om te leren, maar ik denk dat er ook heel veel mensen zijn die daar wat schrik voor hebben, wat ook heel logisch is, want je komt in een vreemd land met vreemde mensen, maar als dat dan verplicht wordt, ja dan moeten ze wel want anders dan denk ik dat ze zich wat gaan isoleren [...] en dat ze niet verder gaan geraken. (int. 1)

Ten tweede onderstreept Suzan ook dat anderstaligen Nederlands kunnen verwerven buiten de les. Ze beseft dat cursisten ook Nederlands kunnen leren door te participeren, in werk of in sociale activiteiten. Maar ze vindt aanvankelijk dat de Nederlandse les daarnaast onontbeerlijk is. Er zijn wel mensen die misschien uit zichzelf Nederlands leren, maar dat geldt zeker niet voor iedereen.

Er zijn er een aantal die het niet belangrijk vinden om Nederlands te leren of die denken dat ze het zonder die lessen ook wel zullen leren. Wat ook niet bij iedereen het geval is. (int. 1)

Bovendien kan dat participeren en al doende Nederlands leren niet zonder enige kennis van het Nederlands of zoals Suzan het stelt:

Maar ge moet natuurlijk wel van ergens beginnen [...] Dus ik denk zowel een aantal basiswoorden en –zinnekes aanleren waarmee dat ze dan verder kunnen uitbreiden als ze effectief aan het werk zijn. (int. 1)

Naarmate het postgraduaatjaar vordert, spreekt Suzan echter van een verschuiving in haar overtuiging met betrekking op het volgen van Nederlandse les.

Drie maanden geleden ging ik er nog vanuit dat cursisten effectief naar school moeten gaan om een taal te leren. Nu beseft ik meer dat het leren vooral buiten de klas plaatsvindt. (verslag 1)

Ze vindt dat cursisten heel veel kunnen leren 'als ze buiten gaan realistische dingen doen' (int. 4). Het doet haar ook beseffen dat sommige cursisten geen Nederlandse les nodig hebben om tot een hoog niveau van Nederlands te komen en dat ze als lesgever minder cruciaal is dan ze aanvankelijk dacht.

Tijdens het postgraduaat ben ik anders gaan kijken naar de invloed van mijn lessen op het Nederlands van de cursisten. Ik beseft nu dat die invloed veel kleiner is dan ik eerst dacht. Cursisten leren veel meer buiten de klas, door contacten met vrienden, collega's, ... dan in mijn klas. (verslag 2)

Het belang van NT2-les ligt voor haar nu in het feit dat het 'voor sommigen het proces versnelt, dat ze sneller bepaalde contacten leggen met andere mensen en dat het daarvoor wel interessant is om NT2-lessen te volgen' (int. 4). Ook is het

niet voor iedere anderstalige evident om de nodige contacten te leggen om zijn of haar weg te vinden. De NT2-les blijft in dat opzicht een belangrijke hefboom. Maar het feit dat Suzan meer gelooft in het al doende leren, leidt ertoe dat ze op een andere manier met grammatica wil omgaan, meer realistische en interessante taken wil aanbieden en dat ze meer inzet op buitenschoolse activiteiten zoals verder wordt toegelicht. Dit verhoogt immers de motivatie van cursisten en dat is voor Suzan de belangrijkste voorwaarde om een taal te leren. Deze opvatting is ze zowel in het begin als aan het einde van het postgraduaatjaar toegedaan.

In wat volgt beschrijven we wat Suzan vertelt over hoe zij staat tegenover verschillende aspecten van haar NT2-aanpak en of er veranderingen zijn opgetreden volgens haar gedurende het postgraduaatjaar.

6.1.1 Vaardigheden en elementgerichte aanpak

Suzan schenkt aandacht aan de vaardigheden, maar is vooral bezig met de manier waarop ze grammatica en woordenschat het beste kan aanbrengen. Ze besteedt ongeveer de helft van haar lestijd aan vaardigheden en de andere helft aan grammatica en woordenschat. Die 50-50 verhouding is bijna niet veranderd tijdens het schooljaar. Ook de verhouding van aandacht tussen de verschillende vaardigheden is volgens Suzan niet veranderd. Ze geeft vooral aandacht aan spreken en luisteren. Ze verwacht wel dat ze in de toekomst meer aandacht zal moeten besteden aan schrijven en lezen omdat die aparte aandacht krijgen in de nieuwe opleidingsprofielen.

Ietske minder lezen en schrijven, maar ja met de nieuwe opleidingsprofielen wordt dat compleet uiteen getrokken dus dan moeten we ook wel echt die aandacht aan schrijven en lezen gaan besteden. Dus dat gaat ook weer veranderen naar volgend jaar toe. (int. 4)

Suzan vertelt enerzijds dat het NT2-onderwijs vooral moet inzetten op spreek- en luistervaardigheid want 'dat is hetgeen dat ze het meeste gaan nodig hebben' (int. 4). Anderzijds spreekt ze ook over het belang van de integratie van de verschillende vaardigheden.

Ik vind zelf het geïntegreerde van alle vaardigheden het beste. Omdat, ja, omdat ze ook al die vaardigheden tegen komen. (int. 3)

Ze beseft wel dat het niet voor alle cursisten even belangrijk is 'omdat ze zelden iets schrijven of heel korte dingen in het Nederlands' (int. 3). Ze merkt ook dat haar zwakkere cursisten vooral echt willen spreken en daar focust ze dan ook sterk op.

Wat betreft de aandacht voor de taalelementen, grammatica en woordenschat, spreekt Suzan wel over veranderingen. Ze maakt hierbij wel onderscheid tussen

grammatica en woordenschat. Waar Suzan in de loop van het postgraduaatjaar toch wel vragen begint te stellen bij de zin van expliciete grammaticalesen, blijft ze het belang van expliciete aandacht voor woordenschat wel onderstrepen. Wat wel verandert met betrekking tot de expliciete woordenschatlessen is het besef dat ze er minder tijd aan zou moeten besteden en sneller op communicatieve taken zou moeten inzetten. In wat volgt bespreken we de twee onderwerpen wat meer in detail.

Grammatica aanbrengen vindt Suzan bij het begin van het postgraduaatjaar belangrijk. Ze vindt dat de aandacht voor grammatica op dezelfde hoogte zou moeten staan als het aanbrengen van de vaardigheden. Daar wringt voor haar op dat moment het schoentje:

Ik denk dat er nu misschien iets teveel op de vaardigheden gefocust wordt [...] ik denk dat dat altijd een beetje een combinatie is, voor mij wel, ik vind dat niet van het is puur grammatica leren en daarmee ga je het dan kunnen [...], maar alléén de vaardigheden, daarmee spreekt ge ook nog niet. (int. 1)

Ze stoort zich op dat moment ook aan het feit dat cursisten in de hogere niveaus nog steeds geen basiswerkwoorden kunnen vervoegen. Vermits ze meent dat er een opbouw zit in het verwerven van grammatica, vindt ze dat er dus vanaf het begin aandacht moet zijn voor expliciet grammaticaonderwijs.

Ja dat bouwt op hé. Ik merk in mijn hogere niveaus dat ze het in de beginniveaus niet geleerd hebben, dat ze het dan ook niet kunnen. (int. 1)

Die kijk en aandacht voor grammatica verschuift.

Voordien vond ik het veel belangrijker om toch expliciet die grammaticaregels aan te brengen. Nu denk ik dat het belangrijker is om die eerder in communicatieve taken te integreren. (verslag 1)

Ze is beginnen te twijfelen aan het belang van grammatica en op het einde besteedt ze er dan ook minder aandacht aan. Ze beseft dat sommige cursisten al die theorie en grammatica niet verwerkt krijgen en dat ze toch 'wel kunnen groeien, maar niet noodzakelijk en die passieve zinnen op alle mogelijke structuren én al die conjuncties' (int. 4). Tegen het einde van het postgraduaatjaar stelt ze dan ook die expliciete grammaticalesen in vraag. Dat ze tijdens het jaar blijft worstelen met de manier waarop ze grammatica best aan bod laat komen, blijkt uit de volgende citaten:

Toch wil ik graag een gulden middenweg blijven volgen. Er zijn namelijk ook heel wat cursisten die behoefte hebben aan en vragen naar grammatica-onderwijs. (verslag 1)

Ik denk nog steeds dat heel wat cursisten niet zelf zien/herkennen hoe bepaalde zinnen zijn opgebouwd of hoe een werkwoord vervoegd wordt. Tegelijkertijd besef ik dat expliciete grammaticalessen weinig zin hebben. (int. 4)

Aandacht schenken aan woordenschat is en blijft voor Suzan heel belangrijk, maar Suzan worstelt wel met hoeveel aandacht ze eraan moet schenken. Tijdens het reflectiegesprek na haar stage komt Suzan tot het besef dat ze eigenlijk wel heel lang stil staat bij woordenschatoefeningen. Ze ziet op dat moment in dat ze toch wel sneller aandacht zou mogen besteden aan het werken aan de vaardigheden.

Ik heb tijdens 't gesprek met X (opleider postgraduaat) ook gehoord dat ik wel iets sneller naar de echte taken mag gaan, de communicatieve taken. En dat heeft me wel doen inzien dat ik inderdaad wel veel aandacht besteed aan de woordenschat. Dat ik daar inderdaad wel sneller naar toe mag gaan. (int. 3)

Ze beschouwt haar aanpak ook als een 'foute gewoonte, omdat ze dan al een volledige les bijvoorbeeld alleen maar rond woordenschat hebben gewerkt [...] dat daar dan niet de andere vaardigheden in aan bod komen, dat daar eigenlijk alleen dingen op microniveau aan bod komen' (int. 3).

Die foute gewoonte probeert ze aan te pakken, maar ze vindt het niet evident. Dat wijdt ze aan het feit dat ze voornamelijk traag lerende cursisten heeft die het heel moeilijk hebben om communicatieve taken uit voeren zonder dat ze eerst de noodzakelijke woordenschat kennen. Bovendien vindt ze het anderzijds ook nog ergens noodzakelijk om die woordenschat aan te reiken.

Ik besteed ook nog wel redelijk wat tijd aan woordenschat omdat ik wel merk dat die [...] cursisten vaak effectief die achtergrond aan woorden niet hebben. (int. 4)

Het feit dat ze daarnaast ook ervaart dat vertrekken vanuit de woordenschat meestal werkt, maakt dat ze op zoek gaat naar een gulden middenweg.

Dus ik probeer een beetje een gulden middenweg tussen de twee te zoeken. En ook zo, wat meer de woordenschatoefeningskes als huiswerk mee te geven eventueel zodat ik in de klas echt wel kan concentreren op spreken. (int. 3)

Dat ze echter vindt dat er iets moet veranderen blijkt ook uit haar voornemen 'om toch in elke les minstens één communicatieve taak gestoken te hebben, dat dat niet een volledige les alleen maar rond woordjes is' (int. 3).

6.1.2 Behoeften van cursisten

Suzan vindt het belangrijk om de lessen af te stemmen op de behoeften van de cursisten. Dat en de reden daarvoor geeft ze reeds aan in het eerste interview:

Omdat dat het gene is dat ze willen leren, dat ze het gevoel van hebben dat ze het nodig hebben. (int. 1)

Toch geeft ze aan dat ze dat niet zo eenvoudig vindt en dat die afstemming vooral gebeurt op niveau van de hele groep en niet op individueel niveau.

Ik probeer dan toch wel zeker zowat op de groep afgestemd dingen te maken. (int. 1)

Die twee aspecten, de moeilijkheid en afstemming op groepsniveau, zijn voor haar verbonden. De behoeften kunnen voor cursisten verschillen en dat maakt het voor haar zo moeilijk.

Om dan echt hen iets aan te bieden dat bij hun interesses valt, dat vind ik heel moeilijk. Als het nu echt een groep is waarvan de helft zegt: 'Oh ik vind dat heel interessant.' Ja, dan ga je daar iets rond maken en dan doen we dat en dan, maar als zo de ene dat en de andere dat en de andere dat, om daar dan in de klas iets mee te doen, dat vind ik heel moeilijk. (int. 1)

Suzan vindt het echter niet zo evident om haar cursisten in aparte groepjes te laten werken, volgens ieders behoeften. Op die manier heeft ze geen zicht of de cursisten wel aan het leren zijn en verliest ze de controle, wat ze niet graag heeft.

Als ge ze zo allemaal dezelfde opdracht, dan kunde dat beter in de gaten houden. [...] Omdat ik het niet genoeg onder controle heb, ik heb graag controle. (int. 1)

Suzan zal toch soms wel rekening houden met de behoeften van de cursisten in haar aanpak vertelt ze in het eerste interview. Dat doet ze wel door dan met de hele groep vanuit de behoefte van enkele cursisten te werken. Zo vertelt ze dat ze een bezoek aan het rusthuis organiseert 'omdat er ook een paar cursisten zaten die echt een passie hadden voor verzorging en zo met oudere mensen werken' (int. 1). Dat doet ze ook door in te gaan op brieven die cursisten mee naar de les brengen. Dat gebeurt echter niet tijdens de lessen.

Ja bijvoorbeeld als ze zo met een brief komen, van dat dat uitleggen, maar da's dan ja heel persoonlijk, vaak tijdens de pauze of na de les. (int. 1)

Hoewel Suzan het bij de start van het postgraduaatjaar moeilijk vindt om op maat van de verschillende behoeften van cursisten te werken, peilt ze wel naar de behoeften van cursisten. Dat vindt ze belangrijk, want 'dan weet ge van: we moeten hier allé eens aandacht aan gaan besteden' (int. 1). Suzan voert met haar cursisten het gesprek over wanneer ze Nederlands gebruiken en wat ze nog als werkpunten zien.

Maar in elke groep haal ik dat zeker twee of drie keer aan van: 'Ja, en waarvoor gebruik je [Nederlands] en voelde daar nog tekorten?' (int. 1)

Dat doet ze aan de hand van pictogrammen in de beginniveaus. Daarnaast vraagt ze ook haar cursisten wat ze vinden van de lessen.

Eigenlijk een klein briefje waarop staat van: 'Wat vindt ge goed aan de lessen? Wat vindt ge er niet goed aan?' En dan dingen die ze kunnen afvinken of waar dat ze nummerkes op kunnen geven van 0 tot 5. (int. 1)

Op die manier bevraagt Suzan niet alleen inhoudelijke behoeften, gelinkt aan de rollen die de cursisten (willen) opnemen zoals ouder, student of werkzoekende, maar ook de tevredenheid over werkvormen of de duidelijkheid van haar als leerkracht. Met deze zaken probeert ze dan rekening te houden naar de volgende groepen toe.

Voor Suzan is er iets veranderd op het einde van het postgraduaatjaar met betrekking tot een behoeftegerichte aanpak. Ze doet het meer en ze vindt het des te belangrijker.

Ik vind het wel heel zinvol om met die rollen te werken en heel behoeftegericht te werken en dat deed ik veel te weinig van tevoren. (int. 4)

Ik ben gaan twijfelen over wat wij in het algemeen doen in de klas. Ik hou mij – net zoals veel collega's in ons centrum – sterk aan het materiaal dat in het boek staat. Het is echter zeer belangrijk om aan te sluiten bij de behoeftes van de cursisten. (verslag 2)

Ook uit haar 'kritiek' aan het einde van het postgraduaatjaar op de manier waarop er in het centrum ingespeeld wordt op de rollen van cursisten, blijkt dat ze toch op een andere manier dat behoeftegerichte wil invullen.

Als ze zeggen van: 'Ja, we gaan ons boekje volgen en ene keer om de twee weken gaan we in hoekjes werken om aan rollen te werken.' In mijn ogen is dat niet behoeftegericht. Dat is niet op maat van de cursist als ge eens om de twee weken een uurke in een hoekske gaat zitten. (int. 4)

Op welke manier dat ze nu zelf behoeftegericht werkt of wil werken, komt in haar relaas echter niet meer aan bod.

6.1.3 Functionele en realistische taken

Wanneer Suzan in het begin van het postgraduaatjaar spreekt over realistische taken verwijst ze daarmee naar taken die realistisch materiaal bevatten.

Ik vind dat X (titel handleiding) daar wel al goed op inspeelt, want dat vind ik wel persoonlijk wel realistische taken. Daar staan euh ja echte, echte krantenartikeltjes in en, ja, realistische krantenartikeltjes en radioberichten. (int. 1)

Net zoals ze stelt bij het werken met authentiek materiaal (zie verder punt 6.1.5), vindt ze het niet haalbaar om aan realistische taken (zoals hierboven ingevuld) te werken met de beginniveaus. Wel zoals in het boek, namelijk werken met ‘vereenvoudigde realistische taakjes’ (int. 1) waarmee ze doelt op vereenvoudigde realistische input.

Suzan geeft aan dat zowel vertrekken vanuit realistische taken als vanuit de bouwstenen (grammatica en woordenschat) voor haar belangrijk zijn.

Ik vind belangrijk voor bij de realistische taken om te vertrekken vanuit een tekst en daaruit eventueel de grammatica te halen, maar voor dat ze echt zelf iets kunnen produceren, vind ik ook wel de grammatica belangrijk. (int. 1)

Zoals we al bij het punt ‘Vaardigheden en elementgerichte aanpak’ bespraken, vindt Suzan het een zoektocht om de voor haar juiste plaats en aandacht voor taken versus elementen te vinden.

Wanneer Suzan spreekt over de realistische taken die ze uitvoert in de klas in het begin van het postgraduaatjaar gaat het over ‘een tekst lezen en daar vraagjes bij stellen’ (int. 1) of over een activiteit waarbij de cursisten aan de hand van een luisterfragment foto’s in de juiste volgorde moeten leggen. In de laatste gesprekken spreekt Suzan over realistische taken die duidelijke linken vertonen met wat cursisten in de realiteit moeten doen of kunnen gebruiken. Zo zijn er heel wat taken in het kader van haar project, het organiseren van een tweedehandsbeurs, vermeld zoals bekijken welke kledingstukken men kan kopen aan bepaalde voorwaarden, reclame gaan maken bij andere cursisten, een flyer maken en kleding kopen en verkopen. Suzan vindt echter dat er op dat vlak nog wel wat werk aan de winkel is voor haar, zoals ook uit het eerste punt (6.1.1) naar voren kwam. Ze beseft dat ze nog te lang stil staat bij woordenschatoefeningen en sneller naar de echte taken mag gaan. Het NT2-onderwijs moet immers inzetten volgens haar op ‘spreekvaardigheid in realistische situaties [...] allé tegelijk met luistervaardigheid’ (int. 4).

6.1.4 Buitenschoolse activiteiten en projectwerk

Het organiseren van een project, een tweedehandsbeurs, door haar cursisten (en de cursisten van een collega die ook het postgraduaat volgde in hetzelfde jaar) wordt door Suzan aangehaald als ‘toch wel het beste moment’ (int. 4) van dat schooljaar. De redenen die ze hiervoor aanhaalt hebben ten eerste betrekking op het feit dat de cursisten iets kunnen doen dat ze ook buiten de les zouden kunnen doen. Ten tweede creëert het veel kansen tot interactie, meer nog het geeft de cursisten de kans ‘om Nederlands te spreken in een realistische situatie met heel veel verschillende mensen’ (mondeling examen). Suzan zag ook bij haar cursisten

heel veel plezier bij het voorbereiden en uitvoeren van dit project. Het feit dat ze er van overtuigd is dat ‘cursisten die zich amuseren, die dingen graag doen, dat die veel dingen leren’ (mondeling examen), doet haar zonder twijfel zeggen dat ze de organisatie van iets als een tweedehandsmarkt zou aanbevelen aan andere lesgevers.

Suzans enthousiasme voor buitenschoolse activiteiten is niet nieuw. Ook bij de start van het postgraduaatjaar vertelt ze dat haar beste les een les was waar ze met haar cursisten een buitenschoolse activiteit georganiseerd had, met name een uitstap naar het rusthuis waar de cursisten bewoners interviewden. Ze vindt echter op dat moment dat ze in het geheel van haar NT2-lessen te weinig met haar cursisten naar buiten gaat.

Ik zou het graag wat meer echt in de praktijk brengen. (int. 1)

De reden voor haar enthousiasme is dat ze de cursisten zo meer kan aanzetten om Nederlands in het dagelijks leven te gebruiken en dat ‘het net daarvoor is dat ze komen, dat ze het in het dagelijks kunnen gebruiken en ook hier weer vind ik dat ik iets teveel nog bij het boek blijf’ (int. 1).

Redelijk snel tijdens het postgraduaatjaar beslist Suzan dan ook om samen met haar collega het tweedehandsbeurs-project uit te werken. Voor Suzan zit er een verschil tussen dit project en het rusthuis-project. Er werden voor de tweedehandsbeurs meer lessen uitgewerkt die de cursisten voorbereiden op de organisatie van en de tweedehandsbeurs zelf. Hierbij lag vooral veel nadruk op woordenschat, maar ook zaken als taakverdeling kwamen aan bod zodat de cursisten de organisatie zelf in handen konden nemen. De voorbereiding van de uitstap naar het rusthuis was veel beperkter volgens Suzan.

Terwijl dat ik bij het rusthuis, had ik zo meer gezegd van: ‘Welke vragen wilt ge stellen aan die mensen?’ en een beetje meer vragen voorbereid, maar eigenlijk voor de rest heel weinig voorbereiding. (int. 4)

Niet alleen zelf met haar cursisten naar buiten gaan, maar ook de buitenwereld in de klas binnen halen, vindt Suzan belangrijk. In de voorbereiding van de tweedehandsbeurs nodigt ze twee verkoopsters uit in haar klas. Het is de eerste keer dat ze externen uitnodigt in de klas. Het is een succes.

Bij les 4, de echte verkoopster, houd ik zeker want dat vonden ze heel interessant. Dat vond ik zelf ook heel interessant, dat ze eens de kans krijgen om met een echte verkoopster te spreken. (mondeling examen)

De verkoopsters hadden dat heel goed gedaan en de cursisten die begrepen het ook. Ze waren ook enthousiast, ze hadden zelf ook vragen gesteld. Waar die verkoopsters dan op geantwoord hadden. Dus, dat was wel een succes. (int. 3)

Wat betreft buitenschoolse activiteiten blijft het hier voorlopig bij. Maar Suzan wil er zeker verder op inzetten. Ze geeft echter aan dat het niet zo evident is, want dat het wel wat organisatie en samenwerking vraagt.

Ik ben van plan om in de toekomst meer buiten te komen met mijn cursisten en meer mensen uit te nodigen in de klas. Dit vraagt echter heel wat organisatie en het is me nog niet gelukt om dit nu al te regelen. Bovendien vind ik het belangrijk dat dit samen met de collega's kan gebeuren. Als we samen mensen zoeken waar we naar toe kunnen gaan of die naar het centrum willen komen, kunnen we ongetwijfeld een uitgebreid netwerk opbouwen. (verslag 1)

In het onderdeel 6.2.2 waar we Suzans werkpunten en wensen voor de toekomst aan bod laten komen, komen we terug op Suzans voornemen om in de toekomst meer met haar cursisten buitenschoolse activiteiten of projecten te organiseren en externen in haar klas uit te nodigen.

6.1.5 Authentiek materiaal en werken met ICT

Suzan gaat aan de slag met authentiek materiaal in de klas. Bij aanvang van het postgraduaatjaar is dat vooral het authentiek materiaal dat in het handboek aan bod komt, maar ook extra authentiek materiaal wordt voorzien.

We proberen zelf ook, als we extra dingen, ja, realistische radioberichten en dat soort dingen daarin te stoppen en niet zo maar iets ineen te flansen: 'Hier is een zinneke en vul het maar in,' maar echt zo dingen uit de praktijk te gebruiken. (int. 1)

Daar staat wel tegenover dat Suzan dan vindt dat het met vereenvoudigde realistische input moet zijn voor de beginniveaus. Ze gelooft niet dat je met een onaangepast krantenartikel of radiobericht op de laagste niveaus kunt werken.

Ik heb zo wel eens een bijscholing gehad waar dat: 'Ja, en ge kunt dat ook gebruiken vanaf [niveau] 1,' maar ik heb daar toch mijn bedenkingen bij. (int. 1)

Het materiaal in het handboek is volgens Suzan ook vereenvoudigd: 'een radiobericht dat dan heel langzaam wordt gelezen of met echt heel gemakkelijke woorden' (int. 1).

Suzan beseft wel dat dat nog niet realistisch genoeg is, maar gelooft dat het gebruik van authentiek materiaal langzaam moet worden opgebouwd. Suzan heeft voor ze aan het postgraduaat begon nog niet geprobeerd om te werken met authentiek, onaangepast materiaal. Dat heeft te maken volgens haar met het feit dat ze dan niet goed weet wat ze meer kan doen dan er een paar woordjes uithalen. Voor haar is het belangrijker dat cursisten begrijpen wat er staat of wat er gezegd wordt en dat is niet haalbaar door te moeilijke woorden.

Ik gebruik een krantenartikel niet graag voor gewoon wat woordenschat uit te halen, maar ik gebruik dat dan liever van: 'Hebben ze nu begrepen wat hier staat?' En dat denk ik niet dat dat al lukt in een [startniveau] (int. 1)

Daarom probeert ze haar activiteiten wel realistisch te houden, maar 'vereenvoudigd realistisch' (int. 1).

Suzan komt echter snel in het postgraduaat tot de mening dat er toch méér ingezet zou mogen worden op actualiteit.

Ik probeerde wat aan te halen van: ja, misschien een beetje wat minder het boek gebruiken en wat meer actualiteit d'erin. (int. 2)

Ze geeft ook aan dat ze dat ook zelf doet.

Ik probeer regelmatig af te wijken van het boek en de actualiteit erbij te betrekken. (verslag 2)

Ze ziet in dat opzicht ook een verandering op het einde van het postgraduaatjaar, namelijk dat ze nu probeert 'constant dingen op te pikken'. 'Dat zijn dan dingen die ik meeneem naar mijn klas [...] die ge dan gewoon door dagelijkse activiteiten hoort, ziet' (int. 4). Suzan maakt echter wel de kanttekening dat werken met authentiek materiaal niet voldoende is, maar dat je vooral moet buiten komen. Met je cursisten als het ware naar het authentiek materiaal gaan.

[...] dit is een realistisch document van dit of dat of dit is een realistisch radiofragment, maar het blijft een klassituatie waarin dat dat realistisch fragment aan bod komen. Dus ik wil echt meer naar buiten komen, mensen in mijn klas uitnodigen. (int. 4)

Wat betreft het werken met ICT, hierover spreekt Suzan enkel tijdens het eerste interview. Er zijn geen computers voor de cursisten op het centrum, dus ze gebruikt geen ICT. Ze vindt dit ook niet zo belangrijk, want ze ziet hier geen meerwaarde in voor NT2-cursisten.

Ik denk niet dat dat echt hun taalvaardigheid hard gaat verbeteren [...] Ik denk dat ge zonder multimedia evenveel aan die vaardigheden kunt werken. (int. 1)

6.1.6 Evaluatie

Suzan vertelt bij de start van het postgraduaatjaar hoe ze haar cursisten evalueert. Er wordt in het centrum en door haar gebruik gemaakt van testen, een aantal gespreid over de module en een afsluitend examen. Deze testen zijn vergelijkbaar met wat de leerkrachten tijdens de lessen en in het boek doen. De criteria waarmee er geëvalueerd wordt, zijn door een collega opgesteld en worden door alle leerkrachten gebruikt. Er wordt heel weinig gebruik gemaakt van alternatieve vormen van evaluatie. Volgens Suzan heeft dit enerzijds te maken met de directeur:

‘die wil nog wel punten’ en ‘heeft graag alles op papier staan’ (int. 1). Anderzijds is Suzan zelf geen vragende partij voor bijvoorbeeld het gebruik van een portfolio. Ze ziet hiervoor te veel drempels.

Maar om dat zo echt bij te houden in een mapje, daar hebben d’er veel al moeite mee en om daar dan ook ja, om daar een punt op te zetten, terwijl iedereen andere taken heeft gemaakt, dat vind ik ook weer, ja, da’s ook weer dat subjectieve, dat kunde heel moeilijk vergelijken vind ik. (int. 1)

Ook voor het gebruik van zelf- of peerevaluatie ziet ze moeilijkheden. Die zijn ook gelinkt aan het feit dat de cursisten er moeite mee hebben.

Meestal komt er dan wel uit van ‘goed’ of ‘slecht’, of dat dan ook echt goed of slecht was, dat is dan ook nog altijd niet even correct, als ge vraagt ‘waarom?’, daar hebben ze toch heel veel moeite mee [...] En ook als ge van schrijfproducten ook meegeeft, het hangt natuurlijk van groep tot groep af, maar ze halen d’er lang niet alle fouten uit en ook tips qua inhoud komt d’er al helemaal niet uit. (int. 1)

Ze zet deze vorm van evaluatie dan ook niet in als echte evaluatie, maar als een oefenfase waarbij ze cursisten eens iets laat verbeteren en hen dan bij haar laat komen.

Suzan zou wel graag aan de hand van observaties observeren.

Ik zou graag zo echt in de les kunnen kijken van ‘Ah ja, dat gaat vlot, da’s geslaagd of niet geslaagd, van ja die kan zich echt nog niet uitdrukken op dit niveau. (int. 1)

Maar dat vindt ze niet evident. Ze heeft het een tijdje geprobeerd, maar ze liep vast op het feit dat het allemaal op papier moest staan. Ze vindt het moeilijk om een manier te vinden om dat voor iedere cursist te noteren en bovendien ‘nog tijdens uw les kunnen bijsturen, dat vind ik heel moeilijk’ (int. 1). Dat laatste illustreert dat Suzan de evaluatiegegevens ook wil kunnen inzetten om haar lespraktijk bij te sturen.

Ik vind het wel belangrijk als ge merkt dat de helft van de klas iets nog niet kan, dat [dat] dan nog eens opnieuw bekeken wordt. (int. 1)

In de loop van het postgraduaatjaar spreekt Suzan niet meer over evaluatie. Op het einde geeft ze enkel nog aan dat ze hoopt dat er voor een bepaalde groep van cursisten meer naar een permanente evaluatie kan gegaan worden. Omdat er in de testen, die voor alle groepen gebruikt moet worden, te veel theorie en grammatica zit, ‘wat ze sowieso niet verwerkt krijgen’ (int. 4).

6.1.7 Interactie

Suzan zet in op het stimuleren van interactie tussen haar cursisten. Dat deed ze al vóór het postgraduaatjaar.

Door ze ja in duo's of in groepjes te zetten en in dialoog te laten gaan, door ze echt te laten spreken met mekaar. (int. 1)

Hoewel ze het niet evident vindt om cursisten apart in groepjes te laten werken zoals bij 'Behoeften van cursisten' (6.1.2) reeds aan bod kwam, vindt ze het vanuit het oogpunt van interactie wel belangrijk.

Ik vind, zeker als ze in groepjes en dan kunnen ze echt heel concreet zelf spreken, want natuurlijk, met een klasgroep van 25 is niet iedereen aan het woord. (int. 1)

Maar even belangrijk vindt ze het om cursisten klassikaal te laten praten en reageren. Suzan vindt het belangrijk om zelf ook in dialoog te gaan met haar cursisten en ze vindt het 'ook wel heel leuk om echt zo eens een gesprek aan te gaan [...] om zo ook eens echt hun mening te laten geven in een groep' (int. 1). Die aandacht blijft ze ook later nog benadrukken omdat het haar cursisten de mogelijkheid geeft om zaken van mekaar op te pikken.

We hebben ze speciaal naar elkaar laten luisteren, zodat ze ook horen van hoe pakt iemand anders dat aan. (mondeling examen)

Wat er wel verandert met betrekking tot het stimuleren van interactie naar het einde van het postgraduaatjaar toe, is het bewust meer variëren in groepssamenstelling. Ze gaat cursisten bij groepsoefeningen speciaal op bepaalde plaatsen zetten. Daarnaast zet ze meer in op het voeren van informele gesprekjes met haar cursisten en op het afwijken van de dialogen die in het boek staan, zodat haar cursisten goed leren luisteren en leren reageren, want 'in de realiteit zijn het ook geen vaste dialoogjes' (int. 4). Suzan vertelt dat ze van haar cursisten hoorde dat ze niet kunnen reageren, op de markt bijvoorbeeld, omdat ze niet begrepen wat mensen zeiden omdat: 'het staat niet in ons boek' (int. 4). Het triggert haar om meer op de informele babbels en dialoog met haar cursisten in te zetten.

6.1.8 Differentiatie

In het begin van het postgraduaatjaar geeft Suzan aan dat ze differentiëren een moeilijke taak vindt.

Dat iedereen op zijn niveau kan werken aan iets, is goeie differentiatie, maar h   dat ge het doet, dat vind ik moeilijk. (int. 1)

Ze geeft aan dat ze in de klas vooral differentieert op vlak van grammatica-oefeningen.

Dat de snelle cursisten een extra oefeningske of een moeilijker oefeningske krijgen of net de zwakkeren, maar dat is dan eerder voor thuis. (int. 1)

De groep echter opsplitsen om de ene groep wat meer te ondersteunen terwijl de andere zich zelfstandig bezighoudt, heeft Suzan al wel eens uitgeprobeerd, maar vond ze geen succes.

Maar ja uiteindelijk zaten die daar en heb ik daar een halve les niks mee gedaan omdat ik met die andere groep bezig was en daar zat ik dan wat verveeld mee van, ja ik drop die daar eigenlijk maar een beetje. (int. 1)

We vermeldde reeds bij 'Behoeften van cursisten' (6.1.2) dat Suzan ook op dat vlak aangeeft niet graag haar groepen op te splitsen omdat ze dan geen controle heeft over wat er gebeurt. Ze zal haar cursisten dus wel extra's aanbieden, maar dat is dan iets wat ze zelf, thuis, moeten opnemen. De verantwoordelijkheid ligt daar bij de cursisten, vindt ze.

Dan kunnen ze er thuis extra aan werken en dan kunnen ze het verbeteren, maar dan ja dan moeten ze er zelf natuurlijk hun tijd en energie in willen steken. (int. 1)

Hetzelfde merkt ze ook op rond differentiatie op vlak van vaardigheden. Ook dat vindt ze moeilijk, misschien nog moeilijker dan op vlak van grammatica.

Ik vind [het] vooral bij die vaardigheden heel moeilijk. (int. 1)

Ze zal haar cursisten vooral stimuleren om dat buiten de les nog extra te gaan oefenen.

Ik probeer wel te stimuleren dan of diegenen die moeite hebben met spreken: 'Ga eens naar Praatpunt.' (int. 1)

En ook hier ligt het bal dan in het kamp van de cursisten.

Dat is dan hun beslissing, maar dan heb ik het wel aangeboden en dan kunnen ze als ze willen d'er mee verder. (int. 1)

Tegen het einde van het postgraduaatjaar is er een verandering op vlak van differentiatie. Waar Suzan in de eerste interviews differentiatie omlijnt zoals hierboven beschreven, spreekt ze later over het bewust samen zetten van cursisten in functie van differentiatie en ook over het aanbieden van aparte oefeningen waar cursisten op hun eigen tempo kunnen aan werken.

Dus het is niet met de hele groep tegelijk maar in groepjes en bij die groepjes hebben we echt wel rekening gehouden dat we een paar sterke cursisten en zwakkere cursisten gemengd hebben [...] dus we hebben echt met die groepjes wel rekening gehouden dat ze elkaar wat ondersteunen. [...] Waar we nog

differentiëren is bijvoorbeeld, ja, bij het contractwerk ook, ze mogen het allemaal op hun eigen tempo doen. (mondeling examen)

Ze beseft dan bovendien dat differentiëren meer is dan iedere cursist andere oefeningen geven, maar dat het ‘eigenlijk ook in veel kleinere dingen zit’ (int. 4). Ze zal meer differentiëren op vlak van ondersteuning en minder met verschillende opdrachten voor de cursisten.

Ja dan houd ik er constant rekening mee wie ja wie zegt wat, wie zijn de zwakkere cursisten, wie kan dat automatisch al en je hoort constant waar je nog moet bijsturen. (mondeling examen)

6.1.9 Rol van de leerkracht

Wanneer we met Suzan spreken over welke rol zij opneemt als leerkracht en wat zij hierbij belangrijk vindt, spreekt zij enerzijds over het belang van een ondersteunende en geen leidende rol als leerkracht en anderzijds over het belang van het creëren van een vertrouwensband met de cursisten.

Reeds in het eerste interview spreekt Suzan over het belang om als lesgever vooral de cursisten de leiding te laten nemen in het uitvoeren van taken. Haar beste les vóór het postgraduaatjaar is een les ‘waar dat ik zelf het minste gedaan heb’ (int. 1). Het zijn de cursisten die dan zelf de taken uitvoeren, in dit geval gesprekjes voeren met bewoners van een rusthuis. Suzan ziet voor haar zelf een rol weggelegd in het op weg helpen en bijsturen waar nodig, zodat de cursisten de taken op een goede manier kunnen volbrengen. Ook later komt dat terug wanneer ze haar taken als lesgever als volgt beschrijft: ‘Luisteren en bijsturen waar nodig, dus het is eigenlijk de bedoeling dat ze (*cursisten*) dat grotendeels zelf doen’ (mondeling examen). Suzan vindt het immers belangrijk dat cursisten de kans krijgen om dingen te proberen.

Daarnaast zet Suzan ook in op een goede band met haar cursisten en het creëren van een veilige omgeving. Dat is immers belangrijk om cursisten tot uitproberen en leren te doen komen.

Om cursisten te stimuleren om Nederlands te spreken, moeten ze het vertrouwen hebben om in de klas te spreken en om fouten te durven maken. (verslag 1)

En hoewel Suzan niet anders dacht over het feit dat het creëren van een veilig klimaat en een goede klassfeer belangrijk is – ‘mijn idee dat een goede klassfeer belangrijk is, is zeker bevestigd’ (verslag 2) – ziet ze wel een verandering in haar praktijk. Suzan vertelt dat ze meer informele gesprekjes voert met de cursisten en dat ze zich nu eens gewoon neerzet bij de cursisten om over iets te praten naar aanleiding van het boek. Dit ervaart ze als een verandering:

Terwijl dat ik van tevoren zoiets had van: 'Ah allé een paar vraagskes om de sfeer een beetje te scheppen en nu gaan we de oefeningetjes uit het boek doen en een dialogeje. [...] Nu probeer ik dat wat meer informeel aan te pakken.

(int. 4)

6.2 Suzans kijk op zichzelf

6.2.1 Wie is de leerkracht Suzan?

Suzan is haar leerkrachtencarrière gestart als leerkracht in het secundair onderwijs. Omdat ze daar geen uren meer kreeg en er wel uren vrijkwamen in NT2, is ze gestart als NT2-leerkracht. Door de uitoefening van de job, is haar passie hiervoor gegroeid.

Hier kwamen uren open. Ik dacht: 'Ah ja, dat is wel interessant.' En met dat te doen is eigenlijk die passie daarvoor gegroeid.

(int. 1)

Haar passie en motivatie zijn gebleven en ze wil dan ook graag NT2- leerkracht blijven. Zo vertelt ze aan het begin van het postgraduaatjaar: 'Ik vind het heel plezant, dus ik zou het heel graag blijven doen' (int. 1). Hetzelfde komt terug in latere gesprekken.

Ik ben een NT2-leerkracht die nog steeds heel gemotiveerd is. Ik doe mijn job ontzettend graag.

(verslag 1)

En ook op het einde komt dit terug wanneer ze aangeeft dat ze geen moment getwijfeld heeft aan haar job en wanneer ze zegt: 'Ik wil heel graag echt blijven lesgeven' (int. 4).

Suzan is een leerkracht die op zoek gaat naar hoe ze beter kan worden. Het feit dat ze het postgraduaat komt volgen, toont dit al. Op het einde van het postgraduaatjaar geeft ze haar wens om alsmaar beter te worden nog eens aan.

Ik probeer mij constant te verbeteren [...] probeer ik ook wel aan mezelf te werken om altijd een betere leerkracht te worden.

(int. 4)

Ze wil bijleren en dat blijft ook zo, want ook voor het jaar na het postgraduaat heeft ze zich ingeschreven voor een extra opleiding. Het toont ook aan dat Suzan iemand is met de nodige portie doorzettingsvermogen. Ondanks het feit dat ze jonge kinderen heeft, voltijds werkt en net een postgraduaat gevolgd heeft, blijft ze de energie vinden om zich verder bij te scholen.

Als leerkracht vindt Suzan dat ze iemand is die graag controle heeft. Dat vertaalt zich onder meer in de moeite die ze heeft om cursisten in aparte groepen aan verschillende opdrachten te laten werken. Daarnaast geeft ze ook aan dat ze een

leerkracht is die haar cursisten probeert 'een goed gevoel te geven tijdens de lessen' (verslag 1). Zoals verder aan bod komt, voelt Suzan zich ook bekwaam om goed om te gaan met haar cursisten. Dat is zo van bij de aanvang van als tijdens en op het einde van het postgraduaatjaar.

Wat wel veranderd is in de loop van het postgraduaatjaar is dat Suzan vindt dat ze creatiever is in haar NT2-aanpak. Op het einde van het jaar geeft ze aan dat ze nu meer constant dingen probeert op te pikken uit het dagelijks leven en die mee te nemen in haar klas. Ze vertelt dan ook dat ze vroeger 'zelf minder met die nieuwe ideekes afkwam' (int. 4). Die creativiteit duikt ook nog in andere gesprekken op.

[...] beschik ik over voldoende achtergrond en creatieve ideeën om er een boeiend lessenpakket van te maken. (verslag 2)

Ik zorg ook voor heel wat creatieve oefeningen. (mondeling examen)

Tot slot duikt er tijdens het postgraduaatjaar ook een twijfelende Suzan op. Ze vertelt hoe ze tijdens het postgraduaat is gaan beginnen twijfelen aan zichzelf.

Ik ben tijdens het postgraduaat gaan twijfelen over mezelf. (verslag 2)

Ze hoort hoe andere studenten uit het postgraduaat jaar zaken aanpakken. Ze kijkt op naar hun creatieve ideeën en vindt dat zij in vergelijking met hen toch nog niet zover staat. Ook naar aanleiding van het examen, geeft Suzan aan: 'Ik weet eigenlijk niet of dat ik goed bezig zijn of niet in mijn klas' (int. 4). Het mooie eindresultaat van de opleiding stelt haar wel wat gerust, maar het heeft haar toch wel wat verbaasd en ze blijft toch nog een beetje twijfelen.

[...] wat mij enerzijds onzeker maakt omdat ik het nog niet beethet en anderen blijkbaar al wel. (int. 4)

6.2.2 Suzans' zelfwaardering

6.2.2.1 Wat doet een goede NT2-leerkracht?

Tijdens de gesprekken met Suzan komen verschillende zaken aan bod die Suzan belangrijk vindt voor een goede NT2-leerkracht. Wat Suzan hierin centraal stelt, is de omgang en de band met de cursisten. Een goede NT2-leerkracht is voor Suzan iemand die goed kan omgaan met de cursisten.

Ik denk nog steeds dat we, ja een goede NT2-leerkracht moet kunnen meeleven met de cursisten, passie moet hebben voor de taal, maar ook voor de omgang met de mensen. (int. 3)

Dat betekent 'een geïnteresseerde en respectvolle benadering van elke cursist' (verslag 2) en dat je als NT2-lesgever 'openstaat voor andere culturen [...], praat met die mensen' (int. 1). Dit sluit aan bij het belang dat Suzan hecht aan een goede

klassfeer (zoals uitgelegd in punt 6.1.9 'Rol van de leerkracht') en aan een vertrouwensband met haar cursisten. Al deze aspecten zijn voor Suzan altijd belangrijk geweest en zijn bevestigd in de loop van het postgraduaat.

Ik vond het voordien al heel belangrijk om een goede vertrouwensband op te bouwen met de cursisten en dit is zeker zo gebleven. (verslag 1)

Deze aspecten van een goede NT2-leerkracht zijn voor Suzan niet exclusief voorbehouden voor een NT2-leerkracht, maar gelden voor leerkrachten in het algemeen. Specifiek voor NT2-leerkrachten vindt Suzan het belangrijk dat ze de taal goed kunnen spreken en dat ze die taal ook goed kunnen overbrengen, zodat cursisten leren. Ook dit is niet veranderd in de loop van het postgraduaatjaar. Zowel in het eerste als het laatste interview geeft ze dit aan als belangrijk voor een goede NT2-leerkracht. Tegelijk geeft ze ook aan dat die taalkwaliteiten maar één aspect zijn en dat een goede omgang met cursisten minstens even belangrijk is.

Ik vind het veel belangrijker, allé even belangrijk dat ge die andere kwaliteiten hebt, want die taal is één ding, maar het is ook omgaan met mensen. 't Is geen jobke waar dat ge afgezonderd zit. (int. 4)

[...] de omgang met de cursisten, de menselijke kant dat dat bij NT2 toch wel heel belangrijk is. (int. 3)

Naast al bovenstaande 'vereisten' voor een goede NT2-leerkracht spreekt Suzan nog over het belang van 'enthousiasme van de leerkracht en dat er wat humor bij zit' (int. 2) of van het 'willen vernieuwen en het maximum uit de cursisten proberen te halen' (int. 4).

6.2.2.2 Haar bekwaamheid en tevredenheid

Ik denk de omgang met de cursisten, denk ik, dat ik daar goed in ben, dat dat één van mijn sterke punten is. (int. 1)

Wanneer Suzan spreekt over haar gevoel van bekwaamheid als NT2-lesgever komt die omgang met cursisten niet alleen in het begin naar voren, maar ook later tijdens het postgraduaatjaar is ze bevestigd in dat sterke punt van haar.

Ik denk mijn manier van voor de klas staan op zich, manier van omgang met de cursisten of leerlingen [...] dacht ik al dat het goed zat en daar ben ik nu wel in bevestigd door de mentoren op de twee scholen. (int. 3)

Ook zaken goed uitleggen aan de cursisten en veel in interactie gaan met hen, geeft Suzan op het einde van het postgraduaatjaar aan als positieve punten van haarzelf als NT2-lesgever. Ze gelooft ook dat ze 'over voldoende achtergrond en creatieve ideeën beschik om er een boeiend lessenpakket van te maken' (verslag 2) en dat ze over de nodige kennis van het Nederlands beschikt die ze met veel enthousiasme

en passie overbrengt op haar cursisten. Tot slot vindt ze ook dat ze haar 'uiterste best doet om [...] in haar cursisten te blijven geloven' en 'er alles aan doet om cursisten zoveel mogelijk bij te brengen' (verslag 1). Al deze aspecten bracht ze ook al ter sprake bij aspecten die ze belangrijk vond voor een goede NT2-leerkracht.

Met betrekking tot concrete lespraktijken voelt Suzan zich bekwaam in het peilen van behoeften. Op het einde van het postgraduaatjaar is ze ook tevreden over hoe ze omgaat met differentiatie. Dat was bij aanvang van het jaar niet zo.

Toen had ik meer iets van: 'Ja ik doe mijne uitleg wel ok, wel goed, maar ik differentieer te weinig' en nu heb ik meer iets van: 'Ja ik denk dat ik wel differentieer,' vooral dan naar ondersteuning toe en naar groepsverdeling toe.
(int. 4)

Waar ze op het einde ook heel tevreden over was, was over haar projectwerk, de tweedehandsbeurs. Dat was voor haar een absoluut succes. Het was haar beste moment zoals hoger reeds aangehaald. Het maakte haar trots op haar cursisten en gaf heel veel voldoening.

Dat ze buiten de school ook eens naar een tweedehandsmarkt kunnen gaan, want ik heb cursisten die dat effectief gedaan hebben ... en dat je ziet dat ze in interactie gaan met andere cursisten, dat ze dat leuk vinden, ja, dat geeft heel veel voldoening.
(mondeling examen)

Haar gevoel van bekwaamheid verliep in het postgraduaatjaar niet in één stijgende lijn. Integendeel.

Ik ben tijdens het postgraduaat gaan twijfelen over mezelf. (verslag 2)

Wanneer ze hoorde tijdens de opleiding van het postgraduaat hoe andere collega's zaken aanpakten, dacht ze: 'Mmm, ik ben precies toch wat minder goed bezig dan sommige anderen' (int. 4). Het stimuleerde haar enerzijds om die zaken ook nog eens uit te proberen (zie ook verder bij 6.4 'Factoren van verandering'), maar anderzijds is die twijfel toch maar verminderd op het moment dat ze haar punten kreeg, en ook maar voor een deel, zoals hierboven vermeld.

Mijn goeie resultaat heeft daar wel bij geholpen. (int. 4)

6.2.2.3 Haar werkpunten en wensen

Suzan ziet zowel tijdens het postgraduaatjaar als op het einde werkpunten voor haarzelf in de uitvoering van haar job. Zoals in het eerste onderdeel rond Suzans NT2-aanpak al aan bod kwam, vertelt Suzan in het eerste interview dat ze vindt dat ze tekortschiet op vlak van differentiatie en het afstemmen van de lessen op de NT2-behoeften van haar cursisten. Ze geeft ook aan dat ze haar cursisten te weinig aanzet om in het dagelijks leven Nederlands te gebruiken en meer met haar

cursisten naar buiten zou moeten gaan. Later in het postgraduaatjaar geeft ze aan dat ze ‘wel iets sneller naar de echte taken mag gaan, de communicatieve taken’ (int. 3). Ze wil niet te lang bij woordenschatoefeningen blijven hangen en ‘toch wat minder focussen op grammatica’ (int. 2). De meeste van deze aandachtspunten leiden tot veranderingen zoals in het eerste deel (6.1) al vermeld is. Waar Suzan echter op het eind van het postgraduaatjaar nog verder wil aan werken is: meer inzetten op buitenschoolse activiteiten en meer tegemoetkomen aan de behoeften van cursisten.

Suzan vindt aan het einde van het schooljaar nog dat ze te weinig met realistische situaties werkt. Daarom wil ze ‘*veel meer uitstappen proberen te doen*’ (int. 4) en met haar klas naar buiten gaan.

De onnozelste dingen eerst, maar dat we er dan ook effectief naartoe gaan. Nu zeggen wij we gaan naar de markt, we gaan naar de bakker en in de klas simulaties, maar we moeten naar die bakker en naar die (...) (int. 4)

Hiervoor wil ze ook op zoek naar buitenschoolse zaken die in andere centra misschien al wel gebeuren, maar nog niet op haar centrum. Daarnaast wil ze ook de buitenwereld meer in haar klas halen door externen uit te nodigen in haar klas. Dat had ze tijdens het postgraduaatjaar voor de eerste keer gedaan en wil ze dus zeker nog herhalen.

Ik wil zeker nog meer mensen in mijn klas krijgen. (int. 4)

Ook het project, de tweedehandsbeurs, wil ze volgend jaar hernemen. Om die buitenschoolse activiteiten verder vorm te geven, is Suzan haar ‘best aan het doen om zo snel mogelijk een netwerk uit te breiden’ (int. 4). Maar ze hoopt ook dat ze op het centrum ‘wat volk kan meekrijgen op ons centrum om dat mee te zoeken’ (int. 4).

Een tweede werkpunt dat Suzan nog ziet aan het einde van het postgraduaatjaar is het inspelen op de behoeften van de cursisten. Ze wil ‘graag afstappen van het boek en zoveel mogelijk eigen materiaal gebruiken dat aansluit bij wat de cursisten nodig hebben’ (verslag 2). Ze beseft dat het belangrijk is om aan te sluiten bij de behoeften van de cursisten en ze wil ‘echt rond bepaalde thema’s werken, rond projectjes waarin dat ze echt volgens hun rollen taal kunnen leren eigenlijk’ (int. 4). Hiervoor wil ze, zoals in bovenstaand citaat gesteld, graag het boek kunnen loslaten en de invulling van de taken aanpassen.

Naast bovenstaande werkpunten die ze wil aanpakken hoopt Suzan verder te kunnen groeien in het lesgeven in een traject voor zwakkere cursisten. Suzan heeft hiervoor een werkgroep opgestart (zie ook verder in punt 6.3 ‘Suzans werkcontext’) waarbinnen ze met haar collega’s dat traject wil optimaliseren.

Ik wil mij nog meer toespitsen op [dit] traject (voor zwakkere cursisten) en me hiervoor ook bijscholen. Ik wil graag zoveel mogelijk leerrendement bekomen.
(verslag 2)

Ze wil werken aan de invulling van taken en zorgen dat de evaluatie van de verschillende werkgroepleden op mekaar is afgestemd. Ze wil dan ook proberen om 'van dat [...] traject wat ideetjes mee te nemen naar [andere] traject[en],' maar ze hoopt dat haar 'collega's zich ook een beetje achter dat [...] traject gaan zetten en dat ik van hen ook veel ideeekes kan overnemen' (int. 4).

6.3 Suzans werkcontext

6.3.1 Team en centrum

6.3.1.1 Samenwerking binnen het team en steun

Er werken in Suzans centrum een 30-tal collega's, die verspreid zitten over verschillende vestigingsplaatsen. Buiten een bijeenkomst op het einde van het jaar en vier à vijf bijeenkomsten (een uurtje) tijdens de middag in de loop van het jaar met de hele NT2-groep, bestaat er weinig formele samenwerking tussen Suzans collega's. Bij aanvang van het postgraduaatjaar is er geen vakgroepwerking. Uitwisseling tussen collega's gebeurt vooral informeel: 'zo tussendoor spontaan' (int. 1). Wat betreft uitwisseling van materialen bestaat er op Suzans centrum een systeem waarbij leerkrachten hun materiaal in dozen steken en waar iedereen zaken kan uithalen voor zijn of haar les. Daar is iedere leerkracht vrij in en Suzan heeft er geen zicht op hoe intensief iedereen daar gebruik van maakt. In de loop van het postgraduaatjaar is er wel een aanzet geweest om echt samen te werken rond de nieuwe opleidingsprofielen: hoe deze te integreren en welk materiaal te maken. Maar dat blijkt uiteindelijk ook een eenmalig moment geweest te zijn.

De laatste week van de opleiding hebben alle mensen per [niveau] samengezeten om te kijken hoe we die nieuwe opleidingsprofielen gaan integreren. Maar dat blijft dan ook bij een eenmalig moment. (int. 4)

Het informele overleg of uitwisseling tussendoor is er wel. Zo geeft Suzan aan dat ze collega's kan aanspreken wanneer ze met een vraag of problemen zit.

Je vraagt dat gewoon als je eens iets tegenkomt van problemen of zo. [...] Om zo echt zelf taken te ontwikkelen, de ene keer lukt dat wel de andere keer niet, maar vaak ga ik dan toch nog wel overleggen met collega's van: 'Wat denk jij hiervan?' (int. 1)

In dat opzicht zegt Suzan ook: 'Ik werk in een centrum waar goed wordt samengewerkt tussen de meeste collega's' (verslag 1). Maar het heeft dan vooral te

maken met teamgeest (zie ook verder 'Sfeer in het team') en minder met structurele samenwerkingen.

Enerzijds hebben wij heel veel teamgeest, maar d'er zijn zo heel weinig werkgroepkes en kansen om samen iets te maken. (int. 4)

Suzan heeft echter zelf het initiatief genomen tijdens het postgraduaatjaar om structureler samen te werken met haar collega's. Ten eerste door zelf een vakwerkgroep voor een traject voor zwakkere cursisten op te richten en ten tweede door samen met haar collega, die ook het postgraduaat gevolgd heeft, een project uit te werken. De oprichting van de vakwerkgroep is er gekomen om de krachten te bundelen om uit te zoeken hoe dit traject het beste kan vormgegeven worden en om alle neuzen in dezelfde richting te krijgen.

Dus nu willen we echt één lijn vormen en allemaal neuzen in dezelfde richting. Ik denk dat we allemaal wel wat aanvoelden van dit werkt niet [...] ze zitten op hun limiet en ze geraken niet verder en we willen daar iets aan doen dat ze toch nog bijleren. Dus ja dat zijn we nu aan het uitzoeken hoe we dat kunnen doen. (int. 4)

Het blijft wel bij die ene vakwerkgroep. Hoewel iedereen daar wel voor openstaat, wordt het niet actief aangestuurd of opgepikt.

Maar eigenlijk ze staan daarvoor open, maar je moet er zelf mee afkomen. Ze gaan op het centrum niet zeggen van: 'Oh, we kunnen misschien dat of dat doen. (int. 4)

De collega's vinden het ook een fijn initiatief, maar zullen niet bijspringen of het voorbeeld volgen voor andere onderwerpen of richtgraden.

Ze zeggen zo wel eens van 'Ah dat is wel fijn dat jullie daar iets mee gaan doen.' Maar daar blijft het bij [...] Het blijft allemaal op de vlakte. (int. 4)

Hetzelfde vertelt Suzan in verband met het project, de organisatie van een tweedehandsbeurs, dat ze samen met haar collega heeft uitgewerkt. Alle collega's zijn allemaal heel enthousiast over het initiatief, maar er is uiteindelijk niemand die daar mee de schouders wil onder zetten voor volgend schooljaar. Het uitvoeren of kopiëren wel, maar er is verder geen initiatief.

Dan zijn ze daar allemaal wel enthousiast over, maar om daar zelf mee te starten. Nu is dat, ah nu is dat materiaal d'er dan kunnen we dat gebruiken, leuk. (int. 4)

Dat gebrek aan initiatief en samenwerking ziet Suzan ook in een ander project dat georganiseerd is geweest terwijl zij nog in zwangerschapsverlof was. Uiteindelijk is het op de schouders van twee mensen terecht gekomen die bijna alles

georganiseerd hebben en is er weinig animo bij anderen om dat een volgende keer te trekken.

En dan nadien, zoals bij de tweedehandsmarkt, is iedereen heel enthousiast en we gaan dat opnieuw doen, maar wie dat dat nu volgend jaar in gang gaat stampen, da's nog een grote vraag [...] Er is dan niemand die zegt van 'Oh zullen wij dat deel op ons nemen?' (int. 4)

In het volgende onderdeel gaan we nog verder in op het feit dat de collega's van Suzan weinig meegaan in de nieuwe ideeën die ze opdoet tijdens het postgraduaat. Maar dit, samen met het gebrek aan engagement van haar collega's zoals hierboven beschreven doen Suzan op zichzelf terugplooiën in haar klas. Hoewel ze wel goed overeenkomt met haar collega's, geeft Suzan aan dat ze haar eigen ding dan maar doet in de klas.

Ik kom met al mijn collega's eigenlijk goed overeen gewoon, [...] maar naar samenwerking toe, absoluut, dan heb ik zoiets van: 'Ja, dan zal ik het wel in mijn klasje op mijn manier doet en doen jullie het maar op jullie manier.' (int. 4)

Dat vindt ze heel jammer, want ze gelooft wel dat door samenwerking een aantal zaken gemakkelijker zouden kunnen opgenomen worden.

Bovendien vind ik het belangrijk dat dit samen met collega's kan gebeuren. Als we samen mensen zoeken waar we naartoe kunnen gaan of die naar ons centrum willen komen, kunnen we ongetwijfeld een uitgebreid netwerk opbouwen. (verslag 1)

Rond de vrijheid om je eigen ding te doen als leerkracht, geeft Suzan aan dat de directie dat aan de ene kant wel ondersteunt, maar aan de andere kant toch wel een zekere gelijkvormigheid verwacht. Zo wordt er wel toegestaan om ander materiaal dan het algemeen gebruikte handboek in te zetten of om meer uitstappen te doen met de cursisten dan voorgeschreven door het centrum. Daartegenover staat dan wel dat 'aanpassingen' in het hele niveau, door alle collega's moeten opgenomen worden.

Als je bijvoorbeeld een uitstap naar de bibliotheek doet, doet iedereen van [...] dat niveau dat. Als je eens naar daar gaat, doet iedereen van dat niveau dat [...] dat is de centrumlijn. (int. 4)

Ook op vlak van evaluatie moet iedereen de voorgeschreven examens doen en 'die examens moeten gaan over wat in het boek staat' (int. 1). Die verwachting van een gelijkvormige aanpak ervaart Suzan alleen in sommige trajecten. In haar traject voor zwakkere cursisten heeft ze het gevoel dat ze haar eigen ding mag doen.

In alle eerlijkheid daar mag ik een beetje mijn goesting doen. De coördinator zegt van 'Ja, maakt er maar iets van.' Als ik zeg van: 'Oh, ik heb dat idee.' 'Oh

ja, doe maar' [...] In het andere traject verwachten ze toch écht wel dat we allemaal hetzelfde doen. (int. 4)

Suzan ervaart dus enerzijds wel een zekere openheid vanuit de directie om zaken aan te passen of anders te doen. Anderzijds zegt ze ook letterlijk het tegenovergestelde.

Maar ik merk wel dat vooral onze directie niet zo openstaat voor bepaalde inzichten en/of veranderingen. [...] de directie de nodige beperkingen legt op de activiteiten die we willen organiseren. [...] Het is niet fijn om bij elk origineel idee op een muur van protest te botsen. (verslag 1)

Hoewel ze nergens aangeeft op welk vlak directie zaken tegenhoudt, geeft ze wel aan dat de directie zaken wel wat op hun beloop laat en de leerkrachten hun plan laat trekken.

Ik gok, als ik mijn centrum een beetje ken, dat daar niet mee omgegaan gaat worden. Iedereen moet voor zijn [niveau] maar zien wat dat je doet [...] en je bekijkt maar eens wat we erbij kunnen doen. (int. 4)

Het is een beetje aan uw eigen. (int. 1)

Bovenstaande paragrafen illustreren reeds dat Suzan weinig steun ondervindt van het leidinggevende kader van het centrum. Dat geeft ze ook nog op andere punten aan. Ten eerste, zien leerkrachten de directeur niet veel en de coördinator is 'niet iemand die je mee onder de arm kunt nemen om dingen in beweging te zetten' (int. 4). Ten tweede, hoewel Suzan zelf wel goed opgevangen is geweest als startende leerkracht door de coördinator, ziet ze toch 'veel nieuwe collega's die eigenlijk verzuipen' (int. 4). Er is wel een begeleiding van nieuwe leerkrachten, maar dat is een andere taalleerkracht die zowel inhoudelijk als fysiek (andere campus) veraf staat van NT2. Tot slot geeft Suzan aan dat er een slechte communicatie is waardoor niet iedereen op der hoogte is van beslissingen en/of veranderingen.

[...] de communicatie soms te wensen overlaat. Vaak worden bepaalde dingen beslist tijdens de middag, maar worden deze niet aan alle collega's doorgegeven (verslag 1)

6.3.1.2 Opvattingen van het team

Er blijkt in het centrum van Suzan een grotendeels uniforme aanpak te zijn. Dat hangt ten eerste samen met het feit dat heel veel lesgevers het handboek volgen en ten tweede met het feit dat er een aantal voorschriften zijn vanuit de directie. Het handboek is de leidraad voor vele collega's van Suzan. Er wordt wel met eigen

materiaal gewerkt, maar dat is dan steeds in het verlengde van wat er in het handboek aan bod komt.

Ik denk dat er heel veel van mijn collega's toch ook nog wel aan dat boek vasthouden en wij werken wel met extra materiaal, maar dat gaat dan ook altijd over de thema's uit het boek. (int. 1)

In het begin van het postgraduaatjaar heeft Suzan er geen zicht op hoe haar collega's eigenlijk tegenover het vaste handboek staan. Op het einde van het jaar is dat wel anders:

Het is zowat 30 – 70% zo, 70% dat zowat vastgeroest zit om het cru te zeggen, dat heel hard wil vasthouden aan het boek en 30% dat zoiets heeft van 'Kom, ja, we gaan er iets mee doen. (int. 4)

Voorschriften vanuit de directie zijn er op vlak van evaluatie en op vlak van buitenschoolse activiteiten. Iedereen moet hetzelfde examen afleggen en die examens zijn gekoppeld aan de inhouden van het boek zoals hoger ook al werd aangegeven. Het draagt ertoe bij dat afwijken van het handboek niet evident is. Het zorgt er ook voor dat alternatieve vormen van evaluatie weinig voorkomen in het centrum.

Onze directeur wil nog wel punten, dus we tellen de 'ja-kes' op en dan krijg je een punt. (int. 1)

Dat neemt niet weg dat er wel andere ideeën leven op vlak van evaluatie, wat dan ook een spanningsveld doet ontstaan tussen wat er verwacht wordt op centrumniveau en wat leerkrachten willen.

We hebben eerlijk gezegd niet veel keus. De directeur zegt: 'Je doet het op die manier,' dus dan doen wij dat maar op die manier [...] we zouden eigenlijk graag een beetje volledig permanent gaan omdat ze eigenlijk ja constant leren en het is niet alleen efkes op het einde kijken. (int. 1)

Wat betreft de buitenschoolse activiteiten wordt er verwacht dat elke leerkracht minstens één keer per module buitenkomt met zijn of haar cursisten. De collega's van Suzan doen dit dan ook, maar het is niet altijd met de volle goesting en het gebeurt dus ook minimaal.

Dat is zo eigenlijk bijna een verplicht nummerke, van met dat niveau gaan we naar de bib en met dat niveau gaan we naar daar [...] 'Ah ja, we geven dat niveau, dus we gaan naar de bib.' (int. 1)

Die minimale uitvoering heeft volgens Suzan te maken met praktische overwegingen: 'je moet echt buiten uw klas en die verzekeringspapieren invullen' (int. 1). Suzan geeft echter ook aan dat buitenschoolse activiteiten weinig gestimuleerd worden.

Niet echt, allé ja door te zeggen van: 'Ja, één keer zeker per module, liefst wat meer,' maar ja het is een beetje aan uw eigen. (int. 1)

Suzan spreekt over een 30 – 70 opdeling met betrekking tot het vasthouden aan het handboek, zoals in de eerste paragraaf geciteerd. De opdeling tussen die twee groepen is iets wat Suzan pas op het einde van het postgraduaatjaar ervaart. Ze ziet op dat moment aan de ene kant een groep die veel met mekaar uitwisselt en hetzelfde denkt en aan de andere kant een groep waar dat niet het geval is.

Met de jongere collega's, die zo de laatste jaren gestart zijn is dat echt wel een hechte groep en we delen veel ideeën uit en met de oudere collega's, om die onderverdeling te maken, het klopt niet helemaal hoor, maar die zijn sympathiek als collega's en die hebben leuke dingen, maar zo de samenwerking stopt daar een beetje. (int. 4)

Een andere tweedeling in het team die Suzan ervaart, is de groep van leerkrachten van traject voor zwakkere cursisten enerzijds en die van de andere trajecten anderzijds. In de eerste groep is er een beweging naar meer buitenschoolse activiteiten.

We hebben nu al gezegd van 'we gaan veel meer uitstappen proberen te doen, maar ik vind persoonlijk dat dat ook in andere trajecten moet. (int. 4)

In het eerste traject willen de collega's ook werken met ander lesmateriaal, met name een bundel met taaltaken. De leerkrachten uit de andere trajecten staan daar niet voor te springen: 'daar zijn de collega's nog niet zo'n fan van' (int. 4).

Waar de collega's ook niet zo'n fan van zijn is het inspelen op de noden en behoeften van cursisten. In het begin van het postgraduaatjaar geeft Suzan aan dat haar collega's dat niet doen.

Ik heb nog eigenlijk van geen enkele collega gehoord van 'ah die laat ik nu eens dat doen omdat ze dat interessant vinden of omdat ze daar moeite mee hebben en die laat ik dat doen. (int. 1)

Op het einde van het postgraduaatjaar ziet Suzan dat al meer gebeuren, maar dat gebeurt alleen maar 'omdat het moet' (int. 4) en zeer minimaal in de ogen van Suzan.

Als ze zeggen van 'Ja, we gaan ons boekje volgen en één keer om de twee weken gaan we in hoekjes werken om aan rollen te werken.' In mijn ogen is dat niet behoeftegericht. (int. 4)

De nieuwe opleidingsprofielen leggen dit behoeftericht werken wel op. Maar ook hier ziet Suzan, net zoals bij buitenschoolse activiteiten, een weinig ondersteunende of inspirerende houding vanuit de directie als een oorzaak.

Ze weten niet goed hoe dat ze aan die rollen moeten gaan werken en ja, ik hoor veel vragen en er is niemand die er echt fatsoenlijk op kan antwoorden. (int. 4)

6.3.1.3 Sfeer in het team en Suzans positie in het team

Het kwam reeds onder het eerste punt 'Samenwerking binnen het team', aan bod: Suzan vindt de sfeer op het centrum heel goed. Hoewel er weinig structurele samenwerking is, kan Suzan met haar vragen bij haar collega's terecht. Dat vindt ze zowel in het begin van het postgraduaatjaar als op het einde.

Het is een heel aangenaam centrum, we hebben heel fijne collega's waar dat je echt alles kunt aan vragen. (int. 1)

Enerzijds hebben wij heel veel teamgeest [...]. (int. 4)

Suzan heeft ook veel respect voor haar collega's. Ze ziet wel in ieder collega iets dat ze zelf ook graag zou hebben (zie ook verder bij punt 6.4.3 'Inspirerende personen').

Toch ervaart Suzan dat ze haar collega's niet zo gemakkelijk meekrijgt in zaken die ze anders zou willen aanpakken of waarover ze zelf enthousiast is. Haar collega's houden zich ten eerste wat op de vlakte en tot echte samenwerking komt het niet, zoals hoger aangegeven is. Ten tweede remmen haar collega's ook Suzans enthousiasme af.

Maar toen zeiden ze ook direct van: 'Ja, neem niet te veel hooi op uw vork,' wat ook wel goed was, want we waren een beetje overenthousiast, maar als er dan een paar andere collega's mee op de kar springen, is dat wel haalbaar. (int. 4)

Ten derde blijkt het ook moeilijk om met het hele team achter ideeën te staan waarmee Suzan vanuit het postgraduaat afkomt.

D'er zijn heel veel dingen die ik hoor waarvan ik zeg: 'Ah ja, leuk.' Maar waar dat je eigenlijk met een heel team moet achterstaan om dat echt in, ja, in de lessen gedaan te krijgen. [...] En dat vind ik soms wel jammer dat niet iedereen d'erin mee wil, want dan hoor je heel leuke, interessante dingen van: 'Ah ja, die willen we toepassen.' En ja da's wel moeilijk om geïntroduceerd te krijgen op school. (int. 2)

Hierbij denkt ze dan aan meer gebruik maken van actualiteit en aan wat minder het boek te gebruiken of te focussen op grammatica. Haar collega's reageerden echter niet enthousiast toen Suzan die voorstelde.

Door met andere ideeën af te komen, ervaart Suzan ook dat het anders is voor haar in het team. We spraken reeds over de 30 – 70% opdeling in het centrum. Suzan voelt zich op het einde van het postgraduaatjaar verder afstaan van die 70% die wil vasthouden aan wat er is. Die grotere afstand heeft volgens haar te maken met het

feit dat ze vroeger 'zelf minder met nieuwe ideetjes afkwam. Zo af en toe wel eens en dan, toen werd dat nog wel iets enthousiaster onthaald, dat zal misschien nog iets meer bij het boek aangeleund hebben' (int. 4). Nu wordt ze wel af en toe afgewimpeld met haar ideeën. Dat frustreert haar wel, maar het houdt haar toch ook niet tegen om voor bepaalde zaken te gaan of een trekkende rol op te nemen. Zo is ze erin geslaagd om een vakwerkgroep op te richten en om de tweedehandsbeurs te organiseren.

Tegelijk is ze doorheen het jaar ook gaan twijfelen aan wat er algemeen gebeurt in de klassen van het centrum en aan het vasthangen aan het materiaal van het boek, hetgeen een behoeftegerichte aanpak volgens Suzan in de weg staat.

'Ik ben gaan twijfelen over wat wij in het algemeen doen in de klas. Ik hou mij – net als veel collega's in ons centrum – sterk aan het materiaal dat in het boek staat. Het is echter zeer belangrijk om aan te sluiten bij de behoeftes van de cursisten. Deze twijfels zijn vooral ontstaan tijdens de lessen over maatwerkhoeven, maar ook tijdens gesprekken met collega's over de vernieuwde opleidingsprofielen. Hoog tijd om te veranderen dus! (verslag 2)

Suzan geeft aan dat om veranderingen gedaan te krijgen, je als leerkracht wel op je strepen moet staan.

We moeten in elk [niveau] een beetje op onze strepen gaan staan. (int. 4)

Dat heeft ook te maken met het feit dat er in Suzans centrum verwacht wordt dat er in hetzelfde niveau op dezelfde manier gewerkt wordt. Suzan heeft wel een aantal gelijkgezinde collega's, maar die zitten verspreid over de niveaus, waardoor het niet altijd zo gemakkelijk is om de andere collega's te overtuigen.

6.3.2 Externe factoren

Naast de teamaspecten zijn er ook nog andere factoren die een invloed hebben op de NT2-aanpak van Suzan of op de manier waarop zij met haar leerkracht-zijn omgaat. Het betreft zowel zaken als opleidingsprofielen, tijd, lesmaterialen als enkele organisatorische zaken.

Tijdens het postgraduaatjaar werden de nieuwe opleidingsprofielen NT2 in het centrum van Suzan geïmplementeerd. Suzan ervaart een impact van die nieuwe opleidingsprofielen. Enerzijds ervaart ze frictie met wat ze zelf doet of wil doen, namelijk de vaardigheden integreren, terwijl 'ze anderzijds bij ons ook naar die nieuwe opleidingsprofielen toe, spreken om die vaardigheden te splitsen' (int. 3). Bovendien denkt ze dat ze door die opsplitsing meer aandacht zal moeten besteden aan de schriftelijke vaardigheden terwijl ze dat in haar klaspraktijk

minder doet en meer inzet op spreken. De opleidingsprofielen brengen ook een aantal zaken teweeg.

Ten eerste brengt het Suzan tot inzicht van het belang van in te spelen op de rollen en behoeftegericht werken. Het doet haar ook 'meer constant dingen op te pikken [...] die ik meeneem naar mijn klas [...] die ge dan gewoon door dagelijkse activiteiten hoort' (int. 4). Ten tweede bracht het het team ook samen om na te denken over hoe de nieuwe opleidingsprofielen in mekaar zitten 'om te kijken hoe we die nieuwe opleidingsprofielen gaan integreren' (int. 4).

Wat kunnen we zoal doen om aan die rollen te werken? (int. 4)

Tot slot, creëert de implementatie van de nieuwe opleidingsprofielen voor Suzan de hoop dat het ook mee voor een drive kan zorgen om haar collega's mee te krijgen in minder aandacht schenken aan grammatica.

Momenteel, zeker in de iets hogere niveaus, ligt er teveel focus op grammatica [...] Dus ik hoop de collega's nog mee te krijgen. Maar we zullen sowieso moeten hervormen met de nieuwe opleidingsprofielen. Dus ik hoop dat dat dan in één beweging gaat doorgaan. (int. 2)

In het verlengde van de opleidingsprofielen spreekt Suzan ook over de invloed van de inspectie NT2 op wat er gaande is in het centrum. Het positieve inspectieverslag dat het centrum gekregen heeft, en dat gebeurde tijdens het postgraduaatjaar, is uiteraard een opsteker. Suzan ziet hier echter ook een valkuil in. Door het goede verslag wordt er berust in de gang van zaken, terwijl er voor Suzan toch nog werk aan de winkel is.

Nu is er in het centrum zoiets van: 'Ja, de inspectie komt voor het eerst toch niet terug, we zien wel hoe het loopt.' Terwijl als ge een negatief inspectieverslag, dan hebt ge ook motivatie om er sneller aan te werken. (int. 4)

Zoals hierboven al aangehaald, wordt er in het centrum van Suzan sterk aan het handboek vastgehouden. De leerkrachten mogen wel extra activiteiten voorzien, maar 'bij ons op school hechten ze toch nog veel belang dat we ook het materiaal in het boek gezien hebben' (mondeling examen). Dit resulteert in 'een aantal thema's waarvan we gezamenlijk gezegd hebben: 'Ja dat laten we weg en vervangen dat door dat of dat' (int. 1) of eigen materiaal te integreren in datgene wat er in het boek aan bod komt. Zo is Suzan ook aan het werk gegaan voor het project van de tweedehandsbeurs.

Dus we hebben geprobeerd om dat een beetje te integreren, zowel materiaal uit het boek als aanloop naar de tweedehandsmarkt toe. (mondeling examen)

Suzan staat zeker niet weigerachtig tegenover een handboek. Ten eerste 'heb je aan zo'n boek wel een houvast' (int. 1). Ze geeft ook aan dat een handboek ook normaal is.

Je moet met iets werken hé. (int. 4)

Wat haar wel stoort is dat het handboek als excuus gebruikt wordt om bepaalde zaken, zoals buitengaan met de cursisten, niet op te nemen. Terwijl cursisten volgens Suzan net heel veel leren door buiten te gaan en realistische zaken te doen zoals hoger al is vermeld.

Ik denk van: 'Dat mag geen argument zijn: ik moet nog die thema's doen en daarom kan ik niet naar buiten met mijn cursisten. (int. 4)

Hoewel een handboek wel een hulp is, is Suzan niet tevreden met het huidige handboek omdat het voor haar niet voldoende inzet op de behoeften of rollen van cursisten. Ze zou graag met materiaal werken dat taaltaken centraal stelt. Haar collega's zijn daar echter niet zo'n fan van. Eigenlijk zou ze het liefst iets dergelijks ontwikkelen en 'graag voor het [...] traject van het boek afstappen' (int. 4), maar daarvoor ontbreekt haar de tijd.

Om af te stappen van een boek en toch een volledig pakket te maken om de lesuren in te vullen, is er heel wat extra tijd nodig. Die tijd is er jammer genoeg niet altijd, waardoor een boek toch erg handig en tijdbesparend is. (verslag 2)

Daarom dat ze volgend schooljaar zal werken met een boek, maar er niet te veel wil aan vasthouden en 'waar we dan regelmatig van kunnen afwijken' (int. 4).

6.4 Factoren van verandering

Als we kijken naar het veranderingsproces van Suzan zien we dat de volgende zaken een belangrijke rol hebben gespeeld: het verwerven van nieuwe inzichten, ontmoeten van inspirerende personen, de reacties van cursisten, het uitproberen van nieuwe dingen, reflectie en *puzzlements*, onzekerheid en bevestiging en uitwisseling.

6.4.1 Nieuwe inzichten en nieuwe ideeën

Tijdens het postgraduaatjaar heeft Suzan verschillende nieuwe ideeën en inzichten gekregen, wat leidt tot een verandering in haar opvattingen over NT2 en in haar klaspraktijk. Vooral het postgraduaat heeft bijgedragen tot deze nieuwe ideeën. Het betreft enerzijds heel concrete tips en lesvoorbeelden:

Bijvoorbeeld ook van een filmpje te bekijken en dan de helft van de klas buiten te sturen en dat ze dan nadien aan elkaar moeten vertellen eigenlijk en dan

uitzoeken of ze hetzelfde filmpje gezien hebben [...] Dat vond ik ook wel een hele leuke. (int. 2)

Maar anderzijds gaat het ook breder over inzichten met betrekking tot aspecten van NT2-aanpak: de plaats van grammatica en woordenschat, het belang van buitenschoolse activiteiten en van behoeftegericht te werken.

Ten eerste, de input in het postgraduaat over de manier van aanpak van grammatica en woordenschat leidden ertoe dat Suzan haar ideeën hierover heeft aangepast.

Voordien vond ik het veel belangrijker om toch expliciet die grammaticaregeltjes aan te brengen. Nu denk ik dat het belangrijker is om die eerder in de communicatieve taken te integreren. (verslag 1)

Ik ben gaan twijfelen over de belangrijkheid van grammatica [...] Tegelijkertijd besef ik dat expliciete grammaticalesen ook weinig zin hebben. Dit kwam vooral aan bod tijdens de lessen over grammatica in het NT2-onderwijs. (verslag 2)

Hoewel Suzan aanvankelijk in het eerste semester uit de input van het postgraduaat opgemaakt had dat eender welke grammatica-aanpak in orde is, vertelt ze verder in het schooljaar dat het postgraduaat toch een andere aanpak naar voren schuift. Dat heeft haar anders doen denken en kijken naar de plaats van grammatica (zoals in bovenstaand citaat geïllustreerd) en van woordenschat.

Ik heb tijdens 't gesprek met X (opleider postgraduaat), ook gehoord da'k wel iets sneller naar de echte taken mag gaan, de communicatieve taken. En dat heeft me wel echt doen inzien dat ik inderdaad wel veel aandacht besteed aan de woordenschat. Da'k daar inderdaad wel sneller naar toe mag gaan. (int. 3)

Ten tweede heeft Suzan ook nieuwe ideeën opgedaan over buitenschoolse activiteiten, wat maakt dat ze overtuigd is geraakt van het feit dat ze naar buiten moet met haar cursisten. Het postgraduaat heeft haar doen inzien dat cursisten méér leren uit dit soort activiteiten dan uit klasmomenten.

Ja, ik denk toch wel voor een groot deel die lessen van het postgraduaat ook, dat die echt ook lieten zien van: 'Kijk dat zijn de mogelijkheden' en dat ze daar effectief meer uit leren dan uit klasmomentjes. (int. 4)

Daarnaast heeft het postgraduaat haar ook inzicht verschaft in de relatieve impact van lessen in de klas. Ze is door het postgraduaat overtuigd geworden van haar beperkte invloed als lesgever in vergelijking met de invloed van contacten die cursisten hebben met en in de buitenwereld.

Cursisten leren veel meer buiten de klas, door contacten met vrienden, collega's [...] dan in mijn klas. Tot dit inzicht ben ik vooral gekomen tijdens de eerste lessen van het postgraduaat. (verslag 2)

Ten derde is Suzan door het postgraduaat ook overtuigd geworden van het belang van inspelen op behoeften van cursisten. Door de les over Maatwerkhoeven maakte ze kennis met materiaal, 'Doos op rollen', dat speciaal ontwikkeld is om cursisten taal te laten verwerven gerelateerd aan de rol(len) die zij opnemen of willen opnemen in de samenleving (bijvoorbeeld vrijetijdsbesteder, werkzoekende, ouders). Door dat materiaal en de les beseft ze 'dat die rollen daar wel veel aandoen' (int. 4). Suzan is door die input ook beginnen twijfelen aan het materiaal in het handboek omdat het niet voldoende aansluit bij de behoeften van de cursisten. Niet alleen input uit het postgraduaat heeft bijgedragen tot die veranderingen, maar ook de introductie van de nieuwe opleidingsprofielen en leerplannen NT2 is een factor die hierop invloed heeft gehad zoals hoger al beschreven werd.

De hier reeds vermelde veranderingen zijn veranderingen op vlak van Suzans ideeën. Het gaat dan zowel om een verandering die resulteert in een duidelijke overtuiging, als om een verandering die resulteert in twijfel. Zo ziet Suzan bijvoorbeeld wel in dat ze meer met communicatieve taken zou moeten werken, maar weet ze dit niet altijd direct toe te passen bij haar cursisten.

Ik vind 't soms wat moeilijk om een eenvoudige communicatieve taak te vinden die ze dan wel begrijpen zonder dat ze daar al die achtergrond voor nodig hebben. (int. 3)

Maar naast die veranderingen in opvattingen, vertelt Suzan ook over veranderingen op vlak van haar praktijk door de input van het postgraduaat. Door de lessen over differentiatie en maatwerkhoeven in het postgraduaat probeert ze nu om meer te variëren in het samenstellen van groepjes (bewust bepaalde cursisten bij mekaar zetten). Ze gaat daarnaast ook bewuster authentiek materiaal verzamelen dat ze dan kan inzetten in haar lessen, waarmee ze ook beter tegemoet wil komen aan de behoeften van de cursisten.

Naast de input van het postgraduaat, hebben ook andere studenten uit het postgraduaat Suzan tot nieuwe ideeën gebracht. Dat gaat enerzijds om concrete lesideeën (zie ook verder bij 6.4.3 'Inspirerende personen') waar Suzan dan enthousiast over is. Anderzijds, door de uitwisseling met collega-studenten, verandert ook Suzans kijk op haar eigen centrum. Door inzicht in hoe het in andere centra eraan toe gaat, beseft Suzan dat haar directie niet openstaat voor veranderingen.

Ook mijn kijk op ons NT2-centrum is veranderd [...] Ik merk wel dat vooral onze directie niet openstaat voor bepaalde inzichten en/of veranderingen. Vooral

door te horen hoe het in bepaalde andere centra wel kan, ben ik tot dit inzicht gekomen. (verslag 1)

6.4.2 Inspirerende personen

En hoewel Suzan geen eensgezindheid bij haar collega's ervaart zoals hoger al aan bod kwam (6.3.1), heeft Suzan het in de eerste plaats over haar collega's wanneer ze vertelt over personen die haar inspireren. Bij aanvang van het postgraduaatjaar blijkt reeds dat Suzan zich laat inspireren door andere collega's. Ze ziet in elke collega wel iets waar ze zelf iets mee zou willen aanvangen.

Ik heb zo van bijna elke collega van: 'En die is heel goed in de omgang met die cursist en die is heel goed om dat aan te brengen en die is heel goed.' Dus eigenlijk de meeste collega's, dat ik echt denk van: 'Ah ja, dat zou ik van die willen hebben en dat zou ik [van die willen hebben]. (lacht) (int. 1)

Ook op het einde van het schooljaar duidt ze twee nieuwe collega's aan die voor haar inspirerend zijn omdat ze met creatieve dingen afkomen die haar ideeën geven om het anders te doen.

Dan geraakt ge zo eens wat uit de standaarddingetjes van de school. (int. 4)

Daarnaast zijn ook twee mensen die haar 'begeleiden' een inspiratiebron voor haar: vroeger haar begeleider tijdens haar opleiding en afgelopen schooljaar de opleider van het postgraduaat. Het feit dat deze personen met de nodige passie en enthousiasme lesgeven, maakt dat ze nieuwe inzichten opneemt.

Ik ben tot dit inzicht gekomen door een combinatie van factoren. Dit heeft in de eerste plaats te maken met het enthousiasme waarmee X (opleider postgraduaat) vertelt over het NT2-onderwijs. (verslag 1)

Suzan kijkt ook op naar haar voormalige begeleider omwille van het feit dat ze met hart en ziel lesgeeft.

Joke: Waar zit het dan dat je zo zegt van: 'Ah ja, wow, die was echt geweldig? Suzan: Tja, de passie waarmee dat ze dat doet. (int. 1)

Tot slot zijn ook enkele medestudenten uit het postgraduaat inspirerend geweest voor Suzan. Ze krijgt niet alleen interessante ideeën door hen, maar ze kijkt ook naar hen op.

6.4.3 Cursisten

Cursisten spelen ook een belangrijke rol in het veranderingsproces van Suzan. Ten eerste zetten cursisten haar aan om haar aanpak rond bepaalde zaken opnieuw te overwegen, wanneer Suzan vaststelt dat haar cursisten moeilijkheden hebben met bepaalde dingen.

We hadden echt zoiets van: dit werkt niet [...] we hadden echt zoiets van ze geraken niet verder, ze zitten op hun limiet en we willen daar iets aan doen dat ze toch nog bijleren. Dus ja, dat zijn we nu aan het uitzoeken hoe we dat kunnen doen. (int. 4)

Suzan vertelt bijvoorbeeld over de moeilijkheden die haar cursisten hebben om in de dagelijkse realiteit een gesprekje te voeren. Wat haar ertoe brengt om meer aandacht aan informele gesprekken in haar klas te geven. Ook de vaststelling dat bepaalde cursisten traject niet tot hun recht kunnen komen in de voorgeschreven cursus en examens, zet Suzan aan om zaken te overwegen die beter geschikt zijn voor deze groep.

Ik hoop dat we meer naar een permanente evaluatie kunnen en op hun niveau, dat ze nog wel kunnen groeien, maar niet noodzakelijk op die passieve zinnen, op alle mogelijke structuren én al die conjuncties. (int. 4)

Of nog, de vaststelling dat ze te snel spreekt, brengt Suzan ertoe om een beetje rustiger te spreken. Niet alleen moeilijkheden van cursisten, maar ook het omgekeerde, namelijk succes van cursisten, maakt dat haar opvattingen verschuiven. Zo is ze meer overtuigd van het belang van contact met andere mensen buiten de klas, omdat ze merkt dat dat bijdraagt tot meer taalvaardigheid.

Ik merk toch wel dat cursisten die werken en die veel contact hebben buiten de school dat die echt wel, ja, veel meer woorden kennen, veel vlotter spreken, correctere zinnen maken. (int. 3)

Ten tweede zorgt een enthousiaste reactie van de cursisten ervoor dat Suzan bevestigd wordt in veranderingen die ze afgelopen jaar heeft doorgevoerd. Bij de uitvoering van realistischere taken, bij het bezoek van iemand buitenaf in de klas en bij de organisatie van een project vertelt Suzan over de tevredenheid van cursisten. Het maakt dat zij deze zaken in de toekomst nog wil doen.

Daar waren ze ook echt heel enthousiast over, dus ja, ik wil zeker nog meer mensen in mijn klas krijgen. (int. 4)

Daarnaast bewijst het enthousiasme van de cursisten voor Suzan dat dit belangrijke zaken zijn om in haar taalles op te nemen en dat het voor cursisten belangrijke kansen tot leren zijn. Dit laatste hangt samen met haar overtuiging dat plezier een belangrijke drijfveer is voor leren.

Ik ben ervan overtuigd dat cursisten die zich amuseren, die dingen graag doen, dat die veel dingen leren. (int. 4)

Dit alles impliceert echter ook dat cursisten haar kunnen tegen houden in het doorvoeren van verandering. Het feit dat ze geen zicht heeft op hoe haar cursisten zouden reageren op een andere aanpak, bijvoorbeeld vertrekken vanuit

communicatieve taken zonder eerst woordenschattoefeningen apart aan te bieden, weerhoudt Suzan ervan om het eens uit te proberen.

Tot slot, de mening van de cursisten over de les is voor Suzan belangrijk in haar veranderingsproces. Dat is niet iets wat pas opduikt in het jaar van het postgraduaat. In het eerste interview antwoordt Suzan op de vraag ‘Wie of wat heeft de meeste invloed op uw beslissingen die je als leerkracht neemt?’: ‘De cursisten. Als zij mij laten merken of zeggen dat ze iets echt niet leuk vinden of echt heel moeilijk, dan ga ik dat aanpassen’ (int. 1). Suzan vertelt ook in het eerste interview hoe ze de mening van haar cursisten bevraagt. Haar cursisten krijgen dan een klein briefje om op een schaal van 0 tot 5 aan te duiden wat ze vinden over bepaalde aspecten: bijvoorbeeld over werkvormen, de duidelijkheid van de lesgever of het bordschrift. Deze input ziet Suzan als een manier om zelf uit te leren en als zaken om in de toekomst rekening mee te houden.

Die dingen dus, daar probeer ik altijd wel rekening mee te houden naar de volgende groepen toe vooral. (int. 1)

6.4.4 Nieuwe dingen uitproberen

Suzan heeft tijdens het postgraduaatjaar een aantal dingen uitgeprobeerd. Zoals in het eerste punt al duidelijk werd, zijn een aantal van die nieuwe dingen die ze uitprobeert een resultaat van nieuwe ideeën of nieuwe inzichten die ze opdeed tijdens het jaar. Tegelijkertijd zet het experimenteren met nieuwe zaken ook één en ander in beweging. Het uitproberen van zaken tijdens haar stage zaken, zoals bijvoorbeeld wat meer alle vaardigheden integreren, doet haar reflecteren over haar eigen aanpak, wat op zijn beurt dan weer uitmondt in twijfels.

Dus ik vind het een beetje moeilijk om net enerzijds te moeten zoeken naar aparte spreek- en luisteroefeningen, en aparte schrijf- en lees oefeningen en aan de andere kant net allemaal te integreren terug. Dus wat een dubbel gevoel. (int. 3)

Daarnaast krijgt ze door het uitvoeren van nieuwe zaken ook meer inzicht in wat dit kan teweegbrengen bij haar cursisten. Door het experimenteren met projectwerk ziet Suzan in ‘hoeveel plezier dat ze (*cursisten*) halen en hoeveel leerrendements dat ze halen uit zo’n realistischere dingen’ (int. 4). Ze komt hierbij ook tot het besef hoe belangrijk het is dat de cursisten eens niet in een klassituatie zitten, ‘want uiteindelijk in veel van hun landen kennen ze ook geen klassituatie’ (int. 4).

6.4.5 Reflectie en *puzzlements*

In de gesprekken met Suzan vertelt ze ook over hoe er, door stil te staan bij bepaalde zaken, verandering is opgetreden. Het reflectiegesprek met de begeleider van het postgraduaat naar aanleiding van haar stage, komt hierbij aan bod. Door op dat moment stil te staan bij hoe ze bepaalde zaken heeft aangepakt, komt Suzan tot het inzicht hoe ze omgaat met woordenschat en communicatieve taken.

Dat heeft me wel echt doen inzien dat ik inderdaad wel veel aandacht besteed aan de woordenschat. Dat ik daar (naar communicatieve taken) inderdaad wel sneller naar toe mag gaan [...] Ik heb dat pas beseft toen X (naam opleider postgraduaat) dat gezegd heeft, maar ik bouw altijd op met woordenschat en dan van daaruit naar een communicatieve taak. (int. 3)

Met betrekking tot haar opvatting over NT2 kwam reeds in het begin van Suzans' verhaal aan bod dat haar idee over het belang van het volgen van NT2-lessen veranderd is. Die verandering linkt Suzan ook aan reflectie hierover.

Ik heb daar meer bij stilgestaan, denk ik. (int. 4)

Zoals in het onderdeel 'Cursisten' (6.4.3) reeds vermeld is, doet Suzan ook haar cursisten reflecteren over de les of het aanbod. Dat deed ze reeds vóór het postgraduaatjaar, maar ook tijdens haar stage laat ze haar cursisten reflecteren. Het vormt voor haar een vertrekpunt om zelf stil te staan bij wat ze als leerkracht moet veranderen en tegelijk geeft het haar inzicht in waarin ze kan verbeteren.

Ik gebruik het vooral omdat ik er zelf uit zou kunnen leren [...] dan kwam: 'Ah ja, daar moet ik misschien nog eens aan werken.' (int. 1)

Suzan stelt zich heel wat vragen over haar NT2-praktijk. Het betreft aspecten van haar NT2-aanpak waarvan ze niet goed weet hoe ze die precies kan aanpakken of waarbij ze moeilijkheden ervaart. Deze vragen, of *puzzlements*, zijn uiteraard gerelateerd aan reflectie. Ze spelen voor Suzan ook een rol in haar veranderingsproces. Zo zetten haar *puzzlements* over differentiatie, 'hoe dat je dat doet' of 'ik vind het vooral bij die vaardigheden heel moeilijk' (Int.1), Suzan aan om dingen uit te proberen.

Ik probeer daar wel over te praten en ermee bezig te zijn [...] ik probeer wel te stimuleren dan of diegenen die moeite hebben met spreken: 'Ga eens naar Praatpunt.' (int. 1)

Andere *puzzlements* zetten haar dan weer aan om voortdurend na te denken over hoe ze het kan aanpakken en alert te zijn voor mogelijk interessante input.

[...] waar dat ik constant over aan het denken ben en elke keer als ik iets zie dan 'Ah ja, dat kan ik nog doen of dat kan ik nog doen.' En ik zo constant dingen aan het oppikken. (int. 4)

Het gaat dan over de volgende *puzzlements*: ‘Hoe kan ik zorgen dat die gemotiveerd blijven? Hoe kan ik zorgen dat die toch bijleren? Hoe kan ik interessant volk in mijn klas krijgen? Welke dingen kan ik buiten de klas gaan doen?’ (int. 4)

Op het einde van het postgraduaatjaar geeft Suzan ook nog aan dat ze zich vragen stelt over hoe ze gerichte feedback kan geven en over hoe ze de spreek- en schrijfvaardigheid van haar cursisten kan helpen verbeteren (verslag 2). De vragen die Suzan zich stelt zijn allemaal hoe-vragen. Ze geeft zelf aan dat dit op zich ook veranderd is.

Dan dacht ik van ‘Ja, waarom loopt dat nu niet?’ maar er niet direct een antwoord op kunnen geven en nu heb ik, denk ik, voor een stuk wel die antwoorden [...] Maar nu is de vraag van: ‘Hoe kan ik daar rond gaan werken?’ (int. 4)

Waarom bepaalde zaken niet lopen, daar heeft ze antwoorden op gekregen in de loop van het postgraduaatjaar: ‘omdat er te veel focus is op grammatica en exact dezelfde examens’ (int. 4). Maar hoe ze dat anders moet aanpakken, dat houdt haar op het einde nog bezig.

6.4.6 Onzekerheid en zekerheid

In Suzans veranderingsproces spelen zowel twijfel als bevestiging mee. Suzan is in de loop van het postgraduaatjaar beginnen twijfelen aan zichzelf als leerkracht. Dat komt onder meer door de ontmoeting met andere leerkrachten waarvan Suzan vindt dat zij hun lesgeven goed aanpakken (zie ook bij 6.2 “Suzans’ kijk op zichzelf als leerkracht”). We vermeldde reeds hoe deze personen haar inspireerden, maar tegelijk geven ze Suzan het gevoel dat ze zelf toch niet zo goed bezig is. Ze kijkt naar hen op omdat ze vindt dat zij meer tegemoetkomen aan wat cursisten willen en dat zij meer creatieve ideeën hebben. Deze onzekerheid of twijfel heeft geen verlamme invloed op haar, integendeel, het zet haar aan om zelf ook zo te werken.

Ik zie dan bepaalde collega’s tijdens de lessen en die komen daar met fantastische ideeën af die dat die in de groep gooien en dan denk ik van: ‘Oh, wat doen die allemaal en ik, allé ik zit hier gewoon mijn boek af te ram, allé af te rammelen nu wel niet, maar boek schonekes te volgen.’ Dus dat heeft me zo wel wat onzeker gemaakt, dat ik dacht van: ‘Mmm, ik ben precies toch wat minder goed bezig dan sommigen anderen.’ Maar tegelijkertijd heeft me dat ook wel gestimuleerd om zelf ook die dingen te doen. (int. 4)

Twijfels zijn een deel van Suzans veranderingsproces. Niet alleen zetten ze Suzan aan om de zaken aan te pakken, maar ze duiken ook op tijdens de professionele

ontwikkeling van Suzan. In bovenstaand citaat zegt Suzan dat ze onzeker is geworden tijdens het postgraduaatjaar. Ook elders geeft Suzan aan dat ze in de loop van het jaar ook gaan twijfelen is aan bepaalde aspecten.

Ik ben gaan twijfelen over de belangrijkheid van grammatica [...] Ik ben gaan twijfelen over wat wij in het algemeen doen in de klas. (verslag 2)

Nieuwe inzichten of gesprekken met collega's hebben die twijfel opgeroepen zoals hoger al vermeld werd.

Naast twijfel, duikt ook bevestiging op in de loop van het postgraduaatjaar. Suzan is door de opleiding bevestigd met betrekking tot haar omgang met de cursisten en met betrekking tot het belang van een goede klassfeer.

Mijn opvattingen die niet veranderd zijn, hebben te maken met de omgang met mijn cursisten [...] is tijdens de opleiding alleen maar bevestigd. (verslag 1)

Mijn idee dat een goede klassfeer belangrijk is, is zeker bevestigd. (verslag 2)

Suzan is niet alleen bevestigd in het belang ervan, maar ook in het feit dat ze zelf goed omgaat met haar cursisten (zie ook 'Haar bekwaamheid en tevredenheid'). Omdat ze hierin bevestigd is, weet Suzan dat haar werkpunten op andere vlakken liggen: 'die didactiek in de juiste volgorde krijgen en een les goed communicatief opbouwen' (int. 3).

6.4.7 Uitwisseling

Dat uitwisseling met collega's een rol heeft gespeeld in het veranderingsproces van Suzan blijkt onder meer uit het volgende citaat:

Ik probeer mij ook constant te verbeteren [...] door te spreken met collega's [...] probeer ik ook wel aan mezelf te werken [...]. (int. 4)

De input van collega's is met andere woorden een inspiratiebron voor Suzan. Dat kwam ook al hoger aan bod. De uitwisseling met collega's speelt daarnaast ook een rol in de motivatie en de goesting van Suzan om aan de slag te gaan en te blijven, samen met collega's.

Mijn motivatie is zeker bevestigd. Ik wil blijven werken aan een goede NT2-praktijk en ik ben er volledig klaar voor om hier samen met collega's aan te werken. Ook dit werd vooral teweeggebracht door gesprekken met even gemotiveerde collega's. (verslag 2)

Ook met betrekking tot haar ideeën over de toekomst, blijken gesprekken met collega's stimulerend te zijn.

Wat mijn professionele identiteit betreft, zijn vooral mijn toekomstplannen als NT2-lesgever veranderd. Ik wil mij nog meer toespitsen op het traject [voor

*zwakkere cursisten] [...] Ik wil [er] graag zoveel mogelijk leerrendement
bekomen [...]. Ik ben vooral tot deze conclusie gekomen door de gesprekken met
collega's.* (verslag 2)

Tot slot vertelt Suzan dat de gesprekken met collega's ook wel twijfel teweeg gebracht hebben bij haar. Dit kwam ook al eerder aan bod. Suzan is tijdens het postgraduaatjaar beginnen te twijfelen aan wat er algemeen gedaan wordt in de klas. Ze gelooft op het einde van het jaar dat er veel meer moet aangesloten worden bij de behoeften van de cursisten. De twijfel is onder meer ook ontstaan 'tijdens gesprekken met collega's over de vernieuwde opleidingsprofielen' (verslag 2). Die twijfel zet haar tegelijk aan om te veranderen: 'Hoog tijd om te veranderen dus!' (verslag 2)